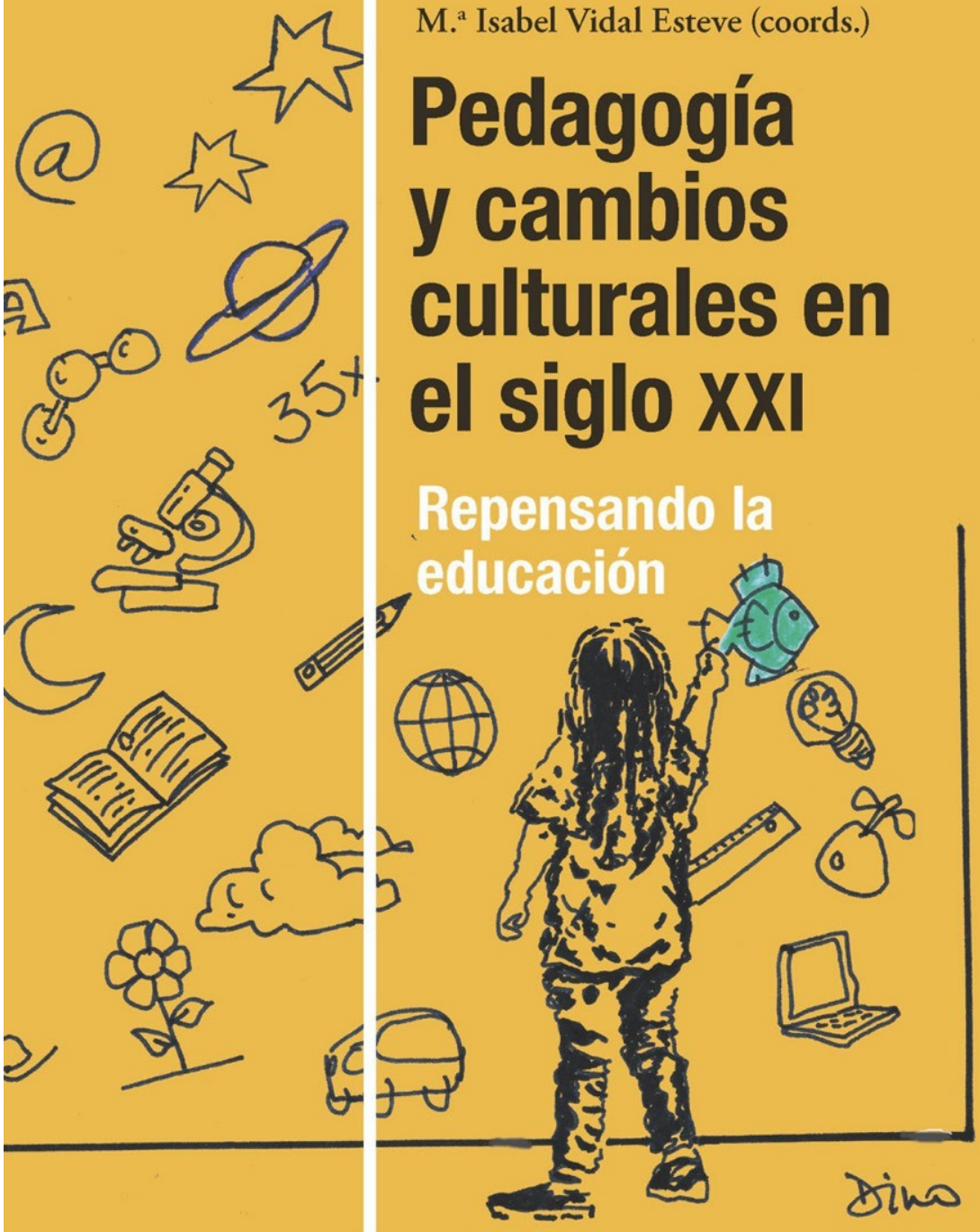
Laura Monsalve Lorente
M. Isabel Pardo Baldoví
M.ª Isabel Vidal Esteve (coords.)

Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI

Repensando la educación



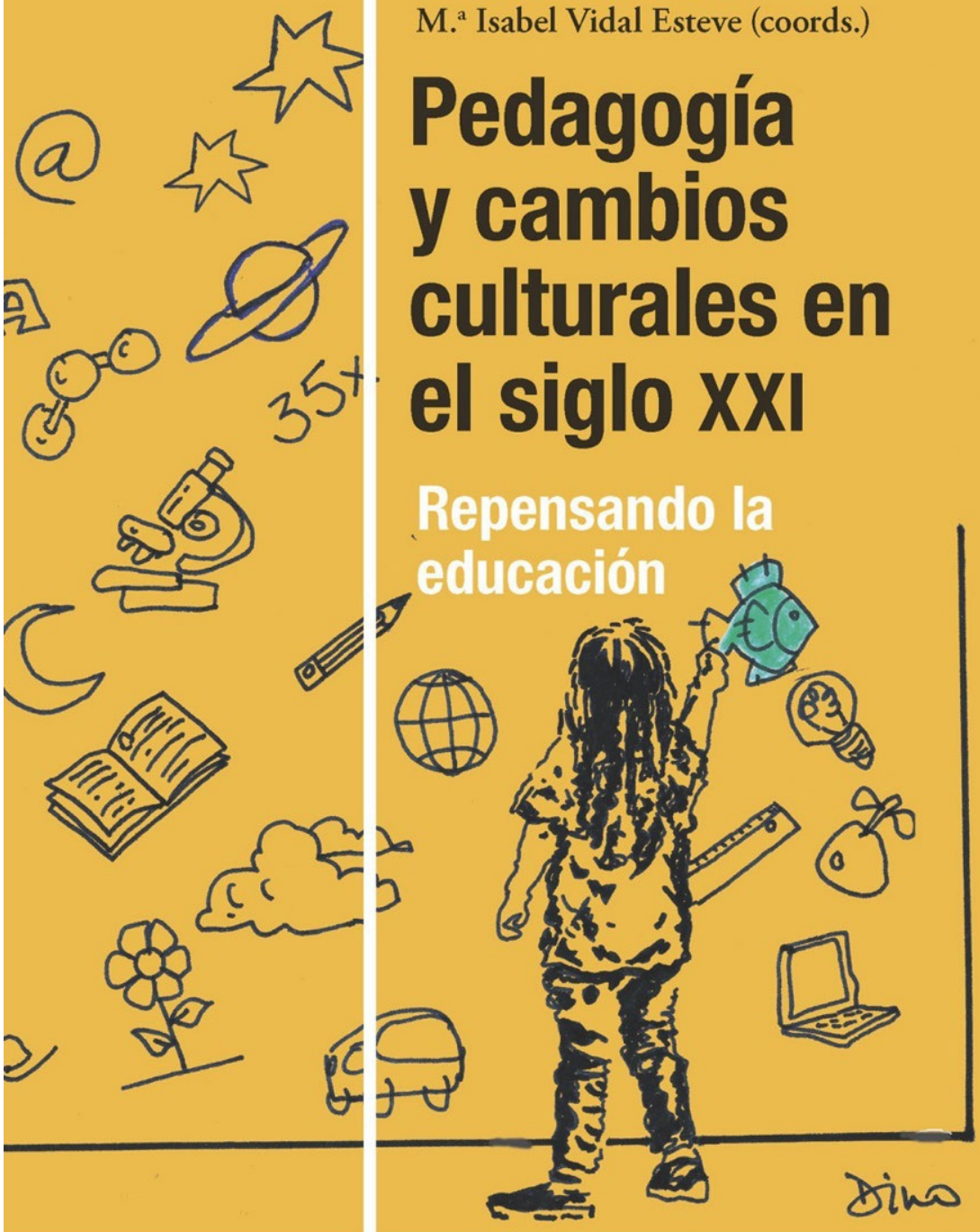
universidad

Octaedro

Laura Monsalve Lorente
M. Isabel Pardo Baldoví
M.ª Isabel Vidal Esteve (coords.)

Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI

Repensando la educación



universidad

Octaedro

Laura Monsalve Lorente,
M. Isabel Pardo Baldoví
y M.ª Isabel Vidal Esteve (coords.)

Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI

Repensando la educación

Octaedro

Colección Universidad

Título: Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI. Repensando la educación

Primera edición: noviembre de 2019

Primera edición (epub): abril de 2020

© Laura Monsalve Lorente, M. Isabel Pardo Baldoví

y M.ª Isabel Vidal Esteve (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

http: www.octaedro.com

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro

Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18083-18-1

eISBN (epub): 978-84-18083-19-8

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Sumario

Prólogo: Invitación a leer, invitación a pensar

Introducción: Repensemos la educación

BLOQUE I: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y ACCIONES EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO FORMAL E INFORMAL

1. Influencia de los cambios sociales en la formación de profesorado de Educación Secundaria

JOAN A. APARISI-ROMERO

2. La tradición investigadora en el campo de la organización escolar

MARÍA JOSÉ CHISVERT-TARAZONA

3. La Didáctica en la formación de las maestras y los maestros

ALICIA ROS-GARRIDO

4. Inclusión educativa y superación de las desigualdades a través del colpbol

DIANA MARÍN SUELVES, JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO

5. Comunidades virtuales que aprenden

CRISTÓBAL SUÁREZ-GUERRERO; PRUDENCIA GUTIÉRREZ-ESTEBAN

BLOQUE II: DESAFÍOS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

6. Los estudios culturales (de género) y la semiótica (feminista) como desafíos para la educación del siglo XXI

JORGE BELMONTE-AROCHA

7. ¿Habría sido Delia Derbyshire una estudiante engaged? Análisis del compromiso del estudiantado de Imagen y Sonido en la provincia de València

BEGOÑA GRAU I MUÑOZ, ALMUDENA A. NAVAS SAURIN, MÍRIAM ABIÉTAR LÓPEZ

8. Diversidad sexual, afectiva y de género en el ámbito universitario

INMACULADA LÓPEZ FRANCÉS, NEREA HERNAIZ AGREDA, CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ, SIMRAN VAZIRANI MANGNANI

9. Construyendo el discurso del emprendimiento social: estudio Delphi para su caracterización

ESTEFANÍA LÓPEZ REQUENA, DAVINIA PALOMARES-MONTERO

10. Pedagogías contestatarias: los tantos mundos posibles

ESPERANZA MERI-CRESPO; SALOMÉ CARVAJAL-RUIZ

11. Estrategias de la Unión Europea e Iniciativas de Igualdad de Género en STEM

LAURA MONSALVE LORENTE, JUAN GARCÍA RUBIO

12. El desafío de la participación escolar: la irresistible tentación de tejer relaciones familia-escuela

M. ISABEL PARDO BALDOVÍ, DONATELLA DONATO

13. ¿Cómo percibimos la educación inclusiva? Análisis de algunas controversias clásicas sobre el tema

PILAR SANZ-CERVERA; IRENE LACRUZ-PÉREZ, RAÚL TÁRRAGA-MÍNGUEZ

14. Los materiales didácticos digitales y la educación inclusiva

M.ª ISABEL VIDAL ESTEVE; MARÍA LÓPEZ MARÍ, JOSÉ PEIRATS CHACÓN

Prólogo: Invitación a leer, invitación a pensar

JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

Me pregunto por la función de prologar un texto de autoría tan diversa y temáticas que acuden al reto unitario de ayudarnos a pensar la educación desde problemáticas dispares. El texto, de origen universitario, muestra la mirada abierta y reflexiva de un colectivo docente e investigador ocupado en la formación del profesorado y el diseño y desarrollo de las mejores prácticas educativas tanto en contextos formales como informales. El marco es el siglo XXI, y con el siglo, las diferentes barbaries, culturales, medioambientales, económicas, patriarcales, con las que el capitalismo viene nutriendo la vida cotidiana, y se busca un respuesta emancipadora desde la Pedagogía.

Quiero dirigirme en este breve prólogo especialmente a los estudiantes de las diferentes disciplinas de la Educación, potenciales lectores o lectoras del libro. ¿Qué hace un libro en nuestras manos? Preguntémonos, mejor: ¿qué no debería hacer? Pues no debería aislarnos de la vida, porque la Pedagogía no sirve para nada si no está entrañada en la vida, en nuestra vida y en las vidas de las personas con las que nos relacionamos. La pedagogía no es una práctica de despacho, no es un producto de la biblioteca. Está en la calle, encarnada en las aulas, se alimenta de los conflictos reales que vive la gente, los niños y las niñas, educadores, familias..., y busca en las situaciones concretas, significativas, una posibilidad para pensar la educación, construyendo en ese pensamiento una posibilidad, una potencia educativa, es decir, una exigencia de liberación, de crecimiento autónomo, de aprendizaje de la lectura interpretativa, crítica y transformadora del mundo en que vivimos. Y mi esperanza, con este libro que ahora prologo, es que nos ayude a pensar, sabiendo que pensar –creo que lo decía Marina Garcés– no es elaborar teorías, pensar es respirar, vivir viviendo, ser siendo.

Tomar un libro en nuestras manos debe ser una invitación a la inconformidad, nunca a la obediencia. Cultivamos unas prácticas culturales –y también

académicas– basadas en la reproducción ciega y la creencia de que las cosas son así y de que no pueden ser de otra manera. Naturalizamos el aburrimiento en las aulas, aceptamos la irreversibilidad de un camino trazado, nos cuesta aceptar el sentido más hermoso de la palabra utopía, ese que nos invita, precisamente, a trazar los nuevos caminos emancipatorios. Así, la Pedagogía tiene poco sentido. Para que lo tenga, necesita un pensamiento crítico, desobediente, insumiso. Pienso ahora en Freinet, uno de mis referentes fundamentales en la construcción de una teoría y una práctica de renovación pedagógica. Nunca nos habría regalado tanta potencia transformadora en las aulas si se hubiera sometido a los dictados de la pedagogía escolástica.

Tomar un libro en nuestras manos exige compromiso. También con la memoria. A García Lorca lo fusiló el fascismo poco tiempo después de reclamar, en la conferencia inaugural de la biblioteca de su pueblo, la importancia del libro, que vinculaba con el crecimiento cultural. Y es entrañable y hermosa la figura de aquella maestra en Temuco que le regalaba al niño Pablo Neruda los libros con los que inició su pasión por escribir. Y Fátima Mernissi nos recuerda su asombro ante la capacidad de Shahrazad, para trenzar palabras que le continuarían dando vida. Libros. Me resisto a pensar que un libro que nos ayude a pensar la Pedagogía pueda ser una herramienta técnica, que requiera una lectura burocrática, y albergo la esperanza de que lo que para algunos fue un lujo sea ahora para nosotros una posibilidad para imaginar que las escuelas y las diferentes formas de educación están en el mundo y están en nuestras vidas, para que el mundo y nuestras vidas dejen de estar sometidos a la barbarie que hegemoniza la incultura, la desigualdad social y la destrucción del planeta.

Creo que el libro que ahora prologo posee potentes elementos culturales y reflexivos para alimentar esta esperanza. Ofrece una mirada amplia, compleja, diversa, en algunos casos explícitamente crítica y política, con «huidas» hacia campos disciplinares que a buen seguro ayudan a revisar el pensamiento pedagógico en campos tan relevante como la formación del profesorado o las acciones educativas. Palabras de otros y de otras con las cuales tú y yo, ahora, leyendo el libro, aprendemos a construir nuestras propias voces.

Introducción: Repensemos la educación

M.ª ISABEL VIDAL ESTEVE; M. ISABEL PARDO BALDOVÍ; LAURA MONSALVE LORENTE

Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas.

HARGREAVES (1994)

Bajo el título Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI. Repensando la educación, recogemos un conjunto de catorce aportaciones propuestas desde las distintas figuras, visiones y situaciones que configuran el Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València. Se trata de una obra colectiva, que ya alcanza la quinta edición como publicación departamental, en la que, además de los investigadores e investigadoras de la casa, participan compañeros y compañeras de otras universidades.

Como personal novel, nos movía el deseo de reflexionar, desde dos grandes bloques: el desarrollo profesional docente y las acciones educativas que estos docentes llevan a cabo en contextos formales y no formales, y los desafíos para repensar la educación actual, sobre todas las formas posibles de pedagogía en y para el siglo XXI. Una pedagogía que, tal y como sustentan los autores y autoras, ya no solo refleja cómo el alumnado aprende, sino también, el complejo contexto en el que vive y se relaciona. Un contexto diverso, cambiante, inestable, conectado y en continua evolución.

Para ello partimos de nuestro ámbito del saber, la didáctica y la organización escolar, combinando reflexiones que abarcan desde la docencia más práctica

hasta la investigación más exhaustiva, sin querer ni poder separar ambas visiones.

Así pues, enmarcado en el bloque sobre desarrollo profesional docente y acciones educativas, Joan A. Aparisi-Romero emprende el primer capítulo desarrollando los principales cambios sociales que han surgido en los últimos años y que, en consecuencia, requieren de nuevas perspectivas metodológicas, más inclusivas y abiertas al contexto social; acompañadas, fundamentalmente, de una formación docente que supere los estilos tradicionales de enseñanza. Para ello, el autor considera esencial el trabajo de reflexión sobre la práctica educativa, en la que los cambios en las orientaciones docentes partan de la innovación en el pensamiento y en el desarrollo tecnológico.

El segundo capítulo, de la mano de M. José Chisvert-Tarazona, se centra, a partir de los avances de la mercantilización de la escuela pública, en analizar la evolución epistemológica en el campo de la organización escolar, para que la reflexión sobre estos avances permita reconocer el papel desempeñado por la organización escolar en los distintos procesos de cambio educativo, poniendo en evidencia el descuido de la dimensión organizativa de la enseñanza, la desafección docente hacia lo organizativo, o el papel, históricamente secundario, que ha representado en el área de Didáctica y Organización Escolar.

En el tercero, Alicia Ros-Garrido investiga en profundidad el concepto de didáctica, especialmente centrado en los planes de formación de los futuros docentes, y presta especial atención a las cuestiones curriculares, organizativas e institucionales, como cuestiones a tener en cuenta para repensar la educación del siglo XXI. La concibe como una disciplina de carácter teórico-práctico que pretende investigar, intervenir e innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y que, a su vez, permite construir el sentido educativo en el que los docentes desarrollan su práctica para una auténtica sociedad democrática, crítica y participativa.

El cuarto capítulo, de Diana Marín Suelves y José Luis Muñoz Moreno, pasa a centrarse en las acciones educativas, en este caso sobre la inclusión. Los autores reflexionan sobre el desafío que supone la atención a la diversidad y la superación de las desigualdades, como oportunidad de crecimiento y de mejora educativa; y plantean la práctica educativa del colpbol como herramienta valiosa, tanto para el desarrollo de conocimientos y actitudes como para la reducción de la desigualdad y la prevención de la violencia.

En el quinto capítulo, Cristóbal Suárez-Guerrero y Prudencia Gutiérrez-Esteban deliberan sobre cómo los entornos digitales en red están dejando se ser un material complementario en el aula para enmarcar entornos sociales y culturales inéditos para la acción educativa. Nuevos entornos que comportan cambios en la dinámica de participación social, en el acceso y la producción de recursos y hasta en los objetivos de la formación. Y se cuestionan las expectativas, hipótesis y dilemas pedagógicos en la formación permanente del docente; así como los nuevos agentes educativos y la evaluación en estos nuevos entornos de formación docente, para concluir con los que son, desde su punto de vista, los retos de la pedagogía digital en el desarrollo docente.

Adentrándonos en el segundo bloque, sobre los desafíos para repensar la educación actual, en el sexto capítulo, Jorge Belmonte-Arocha analiza los Estudios Culturales y la semiótica, como disciplinas académicas de acción política y social que, pese a la escasa influencia que están teniendo en las prácticas educativas, permiten concebir la educación (formal y no formal) y el currículum (escolar o sociocultural) como campos de lucha en torno a la significación y la identidad en los que diferentes grupos sociales intentan establecer su hegemonía.

En el séptimo capítulo, Begoña Grau i Muñoz, Almudena A. Navas Saurin y Míriam Abiétar López presentan un análisis sobre el compromiso de los estudiantes de Formación Profesional, con el objetivo de proporcionar evidencias, estrategias y herramientas de intervención que contribuyan a la mejora del conocimiento acerca del abandono escolar en dicha etapa educativa y a su prevención. Los resultados se obtienen a través de tres cuestionarios que identifican las tasas de éxito y deserción, las características de las vías del alumnado y, las razones y los procesos que conducen a la toma de dichas decisiones.

El texto de Inmaculada López Francés, Nerea Hernaiz Agreda, Carmen Carmona Rodríguez y Simran Vazirani Mangnani, que conforma el capítulo ocho, versa sobre la diversidad sexual, afectiva y de género en el ámbito universitario. Las autoras destacan que, en la actualidad, estos conceptos son motivo de violencia y marginación a causa de las conductas machistas, racistas, clasistas, misóginas, xenófobas, homo-les-inter-bi-tránsfobas o aversiones de cualquier tipo, que se producen en todos los niveles de la vida social, y que llegan a impedir el pleno desarrollo de las personas. Para la superación de esta problemática plantean la necesidad urgente de un cambio de paradigma empezando por y desde la

educación, en el que la valoración de la diversidad sea el eje transversal que forme, eduque y transforme la sociedad.

El noveno capítulo, de la mano de Estefanía López Requena y Davinia Palomares Montero, pretende elaborar un discurso que cimiente puentes entre dos misiones básicas de la universidad: la docencia y el compromiso social, y plantean que el hecho de incorporar la perspectiva del emprendimiento social en los programas formativos universitarios puede ser el mecanismo que sirva de unión. Para ello, emplean la técnica Delphi con el objetivo de identificar cuáles son las competencias más relevantes para formar en emprendimiento social, así como las formas de expresión de los emprendedores sociales y sus concepciones subyacentes.

En el siguiente capítulo, el décimo, Esperanza Meri-Crespo y Salomé Carvajal-Ruiz, analizan cómo las teorías pedagógicas y educativas hegemónicas seleccionan y privilegian un determinado tipo de conocimiento. Para ello, frente a las epistemologías tradicionales de la educación, inmersas en el orden social generizado, racializado y colonial, seleccionan otras dos formas de entender la educación que devienen de las perspectivas descolonial y la queer; y, desde la simultaneidad de estas dos miradas de la educación desarrollan un continuo diálogo frente a las relaciones estructurales de poder que posibilitan la coexistencia de los tantos mundos posibles.

El undécimo capítulo, cuyos autores son Laura Monsalve Lorente y Juan García Rubio, presenta los esfuerzos de la Unión Europea en lo que concierne específicamente a la investigación y educación STEM, en un contexto en el que, como bien es sabido, se hace hincapié en tales materias para hacer frente al bajo rendimiento de determinados grupos de estudiantes, para promover la igualdad económica de mujeres y hombres y para cerrar la brecha de género, entre otros. De hecho, con dicho fin, se han desarrollado medidas específicas y se han emprendido acciones a nivel nacional y europeo y, aunque sus resultados varían, atestiguan el compromiso de Europa con la igualdad de género.

En el capítulo doce, de la mano de M. Isabel Pardo Baldoví y Donatella Donato, se reflexiona sobre la importancia y necesidad de buscar actuaciones que vinculen los colectivos en riesgo de exclusión social con un contexto escolar cada vez más mediado por las plataformas digitales. Para ello se resalta la importancia de las familias, de las relaciones personales cara a cara, del conocer al otro y sus historias de vida, etc. Con el objetivo de tender puentes que

permitan establecer encuentros significativos entre la familia y la escuela, avanzando hacia la construcción de una escuela democrática, y hacia una educación integral del alumnado y de la ciudadanía en su totalidad, basada en el compromiso y la responsabilidad compartida.

El decimotercer capítulo, de Pilar Sanz-Cervera, Irene Lacruz-Pérez y Raúl Tárraga-Mínguez, trata de aportar luz sobre cuáles son algunos de los factores que sesgan la percepción de las personas acerca de la diversidad funcional y que, por tanto, tienen repercusiones importantes para la educación inclusiva. Para ello, revisan diferentes estudios sobre las falsas creencias que los profesionales del ámbito educativo albergan con relación a la diversidad funcional, sus actitudes hacia ella, la influencia del sesgo de deseabilidad social, el tratamiento que los medios de comunicación proporcionan sobre el tema, la repercusión educativa sobre el uso de diferente terminología para referirse a un mismo diagnóstico, y la creencia de los profesionales de la educación acerca de la influencia de factores biológicos o sociales ante la diversidad funcional. Concluye, además, con una serie de propuestas prácticas para tratar de incrementar las posibilidades de alcanzar niveles más satisfactorios de inclusión en las aulas.

Finalmente, en el último capítulo, el decimocuarto, M.ª Isabel Vidal Esteve, María López Mari y José Peirats Chacón, reflexionan sobre la educación inclusiva, definida como el proceso mediante el cual se ofrece al alumnado, sin distinciones por capacidad, etnia, lengua, género, religión o cultura, la oportunidad de ser miembros de las aulas ordinarias, de participar en ellas y de aprender de y con sus propios compañeros y compañeras. Además, inmersos en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, se recogen y presentan trabajos relacionados con el uso de los materiales didácticos digitales en el ámbito de la diversidad funcional. Y, por último, se analizarán desde un estudio bibliométrico, las implicaciones prácticas de su uso en el aula y la relación con la formación inicial del profesorado implicado.

En definitiva, se trata de una obra en la que autores y autoras vinculados al área de Didáctica y Organización Escolar pero que siguen líneas de investigación e intereses diversos, contribuyen, desde una perspectiva polifónica, y partiendo de su saber hacer y experiencia formativa y vital propia, a suscitar la reflexión respecto a los principales retos y desafíos que se le presentan a la educación actual. Tratando con ello de generar propuestas que permitan atender al escenario pedagógico actual y promover la optimización de la realidad

educativa.

BLOQUE I: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y ACCIONES EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO FORMAL E INFORMAL

-

1

-

Influencia de los cambios sociales en la formación de profesorado de Educación Secundaria

JOAN A. APARISI-ROMERO

Universitat de València

1. Del CAP al Máster de Profesorado de Educación Secundaria

El profesorado de Educación Secundaria se forma desde el inicio con la formación que ofrece el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Es un máster que se origina en el año 2007 con una Orden ECI/3858/ de 27 de diciembre y que finaliza con la implantación en 2009 del plan de estudios que ofrece cada universidad. Este máster extingue el antiguo curso llamado CAP, es decir, el Curso de Aptitud Pedagógica que es un curso diseñado con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y que establece en el artículo 102 la necesidad de una formación pedagógica adecuada, después de una titulación científica. La LOGSE, en su artículo 24, recoge también la necesidad de una especialización didáctica para el profesorado.

El máster se desarrolla en un año de duración después de ser graduado en alguna área de conocimiento. El modelo que se ha implantado supone partir de una formación intensiva en conocimientos obtenidos en una facultad y con una duración determinada. Esto supone apostar por un modelo mayoritario de 4+1, es decir, cuatro años de grado con un año de formación en el máster. Este modelo fue criticado en su momento, ya que con la declaración de Bolonia (1999) se quería homogeneizar los sistemas educativos universitarios. Tener una formación similar supone apostar por un modelo, aunque es cierto que en muchos países europeos la formación de grado tiene una duración de tres y el máster para formarse en Educación Secundaria tiene una duración de dos años. Esta diferencia supuso problemas al principio, ya que era complicado homologar los estudios, de hecho, cuesta bastante tiempo homologar los estudios que tienen una duración variable. Esta situación al principio fue complicada, ya que el diseño curricular era distinto a otros contextos europeos (García, 2012).

La formación del profesorado en Educación Secundaria ha avanzado con relación al pasado, porque se ha apostado por ofrecer más formación en más tiempo. Esto nos lleva a tener más tiempo en las clases al alumnado y, por tanto, a dedicar recursos a esa formación que estaba bastante olvidada. No se puede comparar la formación del profesorado que se ofrece en Educación Infantil y Primaria, ya que en estos grados se mezcla el tiempo dedicado a la formación de

los conocimientos específicos, con el tiempo dedicado a los aspectos didácticos, curriculares, y organizativos. Además, complementado con otro tipo de estudios que ayudan a comprender el fenómeno educativo. En los estudios de Educación Infantil y Educación Primaria hay una integración en el currículum de los contenidos y sus aplicaciones, de modo, que hay una valoración por igual del tiempo dedicado a la formación de las distintas asignaturas. Esto refuerza el papel importante del profesorado formado en conocimientos específicos del área a impartir, pero, sobre todo, de la necesidad de conocer y dominar otros contenidos que son importantes cuando estamos en las aulas. El rol del profesorado es importante y su papel como persona, formada en distintos aspectos, es necesario en la profesión docente.

La conclusión es obvia, el profesorado necesita conocimientos de distinto tipo para impartir su docencia y, además, poder controlar el desarrollo de las clases. Este conocimiento se ofrece en los estudios integrados en los grados, con lo cual, al finalizar los estudios están formados para trabajar e intervenir en los centros educativos y en las distintas escuelas. Por ello, dentro de los planes de estudio se ofrecen posibilidades para que el profesorado no se sienta desprotegido en las aulas y en el contacto con el conjunto de estudiantes. La necesidad de trabajar los contenidos en mayor profundidad abre la posibilidad de trabajo educativo en la Educación Secundaria que necesita otro enfoque, distinto a los anteriores, y donde empieza a primar los contenidos sobre el enfoque pedagógico y didáctico. Esto provoca que el profesorado que necesitemos sea de otra índole, y, por tanto, tenga una formación distinta. Ahora ya no priman los enfoques didácticos y pedagógicos al mismo nivel que en la Educación Infantil y Primaria, sino que importan los contenidos, los conceptos, las teorías, los enfoques y modelos, así como los paradigmas y las explicaciones globales respecto a los contenidos de las asignaturas (Carr y Kemmis, 1988). El profesorado es un experto en los contenidos que se pueden impartir en la Educación Secundaria, pero necesita de una formación didáctica y curricular que pueda ayudar en la construcción de una mejor educación. Esto provoca una necesidad, la de tener mejor formación e incluso, conocer muchos aspectos que en los centros educativos son necesarios para abordar mejor la práctica educativa. Algunas necesidades se han ido configurando en los últimos tiempos, ya que la docencia también ha cambiado. Se ha complicado la docencia e incluso, los grupos de estudiantes se han vuelto más difíciles y las necesidades de formación aumentan.

2. Cambios en las sociedades que influyen en la educación

Las sociedades se han vuelto complejas y globales, haciendo que las necesidades de formación cambien, aumente la necesidad de estar más formado e incluso más preparado para atender las demandas del alumnado, de las familias y, en general, de la comunidad educativa. Vamos a ver algunas situaciones educativas que han cambiado o han aparecido en los últimos tiempos y que empujan al propio máster a dedicar tiempo a la formación del alumnado.

2.1. La presión por los contenidos y su aprendizaje

Ha aumentado en los últimos tiempos, motivado por la gran cantidad de conocimientos que se han desarrollado. El conocimiento avanza a un ritmo acelerado y ello repercute en la dificultad de seleccionar ese conocimiento de la mejor forma posible (Eagleton, 2017). Resulta complicado elegir el contenido dentro de cada asignatura, y no es sencillo cuando hay una disponibilidad inmensa de conocimiento. Seleccionar el conocimiento y diseñarlo dentro de un determinado currículum es una tarea complicada y exigente. De hecho, cuando preguntamos al profesorado al respecto nos comenta que siempre se puede cambiar el orden, e incluso que algunos contenidos no deberían estar dentro del programa. Este hecho provoca una cierta alienación del profesorado que siente que no controla el proceso de selección y su diseño. Este hecho contrasta con algunos países donde el profesorado es consciente del dominio de los contenidos e incluso el Estado o los gobiernos locales confían en la capacidad del profesorado para diseñar e implementar los contenidos.

En el contexto español hay un cierto desánimo y descontrol de los contenidos, ya que no se confía en el profesorado y en su formación. Se recurren a comisiones estatales o autonómicas que ejercen el proceso de selección de los contenidos sin consultar al profesorado. Esto provoca que el profesorado no se crea partícipe del proceso educativo, ya que solo participa en su desarrollo, pero no en su proceso de selección. Esto, como hemos comentado, se agrava en los últimos años, ya que el conocimiento crece de modo exponencial y al profesorado se le reconoce la capacidad de enseñarlo, pero no de participar en todo el proceso educativo. La homogeneidad del conocimiento a nivel estatal o bien autonómico no permite al profesorado su total control, ya que estamos viendo que el conocimiento avanza más deprisa que las propias comisiones. El currículum exige constantes revisiones e incluso matizaciones. Cuando la importancia del conocimiento en la sociedad del conocimiento y de la información es enorme hay que empezar a dotar de sentido las aulas (Zuppiroli, 2012). Para ello sería conveniente que el profesorado controlara su propia docencia con contenidos diseñados desde los seminarios docentes. Este hecho provocaría cambios importantes en la forma de enfocar las aulas, ya que la docencia dependería de

un profesorado preparado. El máster no insiste en los contenidos, aunque se da mucha importancia a las didácticas específicas y se les asignan en el plan de estudios de la Universitat de València 16 créditos del total de 60; es decir, casi un tercio de la docencia del máster es para insistir en la formación didáctica dentro de una disciplina.

2.2. Nuevas tecnologías y su aplicación en la educación

El crecimiento, en los últimos años, de las nuevas tecnologías y la posibilidad de aplicar distintas técnicas ha hecho que reflexionemos sobre su papel e importancia en la docencia (Siegel, 2008). Hemos avanzado en la utilización de los ordenadores, pero también de otros medios audiovisuales como las tabletas y los móviles. Son tecnologías que utilizando internet han provocado enormes avances en las sociedades, y ello conlleva nuevos descubrimientos y utilizaciones que hacen necesario una reflexión en la formación. Hemos visto que su avance es rápido y acelerado, tanto, que, cuando dominamos un programa de ordenador, puede quedar pronto en desuso. Esta nueva alfabetización contrasta con la alfabetización básica de lectura y escritura.

Todavía se está investigando a nivel social para saber si las nuevas tecnologías añaden valor o no al proceso educativo. Es evidente que no podemos renunciar a su uso y en las aulas hay que empezar a trabajar de otro modo. Nos añaden valor, nos muestran la necesidad de cambiar la realidad y con su utilización se ha ampliado el enfoque tradicional de la enseñanza. Estamos empezando a usar de modo masivo los ordenadores y las tabletas, ya que permite una lectura de textos y documentos, así como una búsqueda más eficaz. Este hecho es novedoso y estamos cambiando la forma de enfocar la enseñanza, ya que nos permite más y mejores posibilidades. Incluso con YouTube podemos ver documentales, cortos y películas que antes era difícil ver y, además, ha supuesto una participación mayor en la enseñanza de muchas personas. En estos momentos hay un debate sobre la utilización de los medios tecnológicos en las aulas, pero al mismo tiempo, la sociedad quiere una enseñanza que sea consecuente con el momento histórico. Es decir, si la sociedad trabaja los medios tecnológicos de modo masivo, habrá que empezar a pensar un discurso en las aulas acorde con las nuevas necesidades. Esto provoca que en muchos módulos del máster exista esta reflexión y se hable de los límites y posibilidades de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No es un debate cerrado, al contrario, estamos comenzando a pensar que la forma de impartir clase tendrá que ver en el futuro con estas nuevas tecnologías. Es cierto que el Máster de Profesorado de Educación Secundaria no tiene esta orientación tecnológica, y ese es un déficit,

al igual que lo tiene toda la propia universidad en su conjunto con aulas poco preparadas para el desarrollo tecnológico.

2.3. Trabajo colaborativo y cooperativo

Los cambios sociales que se han producido en los últimos tiempos suponen un cambio en la forma de trabajo. Se valora el trabajo en equipo y las aportaciones en grupo son importantes. Este hecho se ha comprobado en el mundo profesional y es una exigencia que en el sistema educativo se tiene que trabajar. Este hecho obliga a desarrollar parte del trabajo educativo en las aulas con esta orientación, e incluso a desarrollar trabajo académico en grupo. Trabajar en grupo desde la perspectiva cooperativa es una necesidad en la sociedad y, por tanto, también supone un trabajo educativo. Esto se comprueba en los centros educativos donde el trabajo colaborativo y cooperativo ha aumentado de modo considerable. Además, este trabajo refuerza el trabajo individual y supone un esfuerzo por conseguir objetivos compartidos y dotar de sentido la vida en las aulas. Es un hecho comprobado que las sociedades avanzan cuando se comparte el conocimiento y se colabora con la intención de producir mejoras sociales (Freire, 2009).

Cambiar las sociedades es una tarea de equipo, del conjunto de las sociedades y supone un esfuerzo compartido por alcanzar metas y objetivos que doten de sentido la práctica educativa. Este hecho provoca que en el máster exista una disposición en muchas asignaturas a trabajar en equipo y ofrecer presentaciones de experiencias e investigaciones alrededor de algún tema. Es cierto que el trabajo cooperativo necesita de una preparación y de una formación rigurosa que, además, supone un trabajo de todos por conseguir los objetivos diseñados y, de este modo, poder alcanzar el éxito en la tarea. No es un trabajo de grupo donde se reparten las tareas, sino una colaboración donde todos se responsabilizan de la tarea y de su desarrollo.

2.4. Dominio de distintos idiomas

En los tiempos actuales también el dominio de idiomas se ha acentuado. Es cierto que no todos los idiomas se encuentran en el mismo nivel, más bien, depende del idioma y de sus posibilidades sociales, académicas, políticas y económicas. En este sentido, no todos los idiomas se encuentran en el mismo nivel de uso y, de hecho, hay idiomas que alcanzan más prestigio y, por tanto, se usan más. Este es el caso del inglés que ha alcanzado un enorme desarrollo en el mundo global, y se ha convertido en el idioma de los negocios, de la economía, de internet, del desarrollo académico y del intercambio y de los viajes. Es un idioma que utilizan la mayoría de empresas y gobiernos para el intercambio comercial y económico, así como para desarrollar la diplomacia. Conseguir que aumente la población que use el inglés es un objetivo de los estados, pero también lo es de las comunidades educativas.

2.5. Las relaciones interpersonales como eje central de la educación

Las relaciones sociales, en general, se han complicado en las últimas décadas. Este hecho queda en evidencia cuando vemos cómo se relacionan las personas a través de las redes sociales. Existe mucha relación virtual que supone un dominio técnico y que limita posibilidades a muchas personas. Además, el aumento del individualismo y el narcicismo ha provocado que las personas se relacionen con otras en función del nivel y del grado de profundidad. Esto supone una presión añadida a los sistemas educativos que gestionan la participación de las personas y su nivel de relación. Es importante hacer notar que las relaciones se complican cuando hay jerarquías, imposiciones, miedos y el poder de dominar a otras personas entra en juego. Esto supone que en el sistema educativo no existe una situación neutra, todos tomamos partido en las situaciones sociales y, esto es cierto, cuando vemos que el acoso escolar y el bullying han aumentado en los últimos años. Siempre han estado presentes en la educación, incluso con colaboración docente, y en los últimos años ha cambiado la situación. Hay más conciencia, se investiga más y se descubren mejores acciones para resolver los problemas que se puedan presentar.

Las relaciones sociales son complejas, difíciles, ya que dependen de muchos factores y es cierto que manejarse bien con las relaciones sociales puede significar el éxito social y académico. Es importante el trabajo en las aulas con la inteligencia emocional y con el aprendizaje de buenos patrones de conducta, pero para eso hay que realizar un trabajo emocional y ser consciente de los límites y posibilidades que podemos tener en las aulas. El conjunto de estudiantes necesita realizar este trabajo emocional y conocerse para saber dónde llegar y poder mejorar las prestaciones. Incluso el grado de violencia que muchos estudiantes presentan en su conducta puede tener un origen de tipo emocional. Los conflictos sociales e incluso los conflictos internos necesitan de ayuda para resolver los problemas y poder conectar con los estudios. A veces, estos problemas emocionales acaban siendo un problema para el centro educativo y para otros estudiantes que sufren las agresiones y violencia por parte de estos estudiantes. Desde el punto de vista de la educación hay que trabajar en las aulas con los conflictos y problemas emocionales ofreciendo una mediación

ante los problemas, sobre todo, un análisis que permita ofrecer soluciones. Los nuevos educadores y educadoras necesitan conocer cómo se producen los conflictos, sus orígenes y posibles soluciones para poder conseguir un clima de aula que sea bueno. Conocer sobre inteligencia emocional, según Gardner (2012), exige plantearse que la educación no es solo adquirir conocimientos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales que ya planteaba la LOGSE de 1990. Este cambio provoca rechazo en el profesorado, e incluso en la concepción del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, ya que cambia la concepción tradicional del trabajo basado en los conocimientos conceptuales de modo exclusivo.

2.6. El papel de la ciudadanía en las sociedades

El tema de la ciudadanía encaja con los nuevos planteamientos sociales, y es un tema controvertido (Marí, 2007). La ciudadanía en el nuevo siglo exige los derechos y deberes que permitan asumir su papel en la sociedad y su lugar en el mundo. Existen problemas a nivel social y no es fácil descubrir el papel de la ciudadanía en las sociedades actuales. De hecho, podemos encontrar una gradación de la ciudadanía en función de determinados factores, por ejemplo, su pertenencia a la sociedad, su nivel de integración, su nivel de compromiso social y, en general, sus posibilidades legales. Cuando se es ciudadano y ciudadana de pleno derecho, desaparecen los problemas burocráticos que surgen cuando no hay las mismas posibilidades legales. Este hecho provoca problemas con inmigrantes o personas que buscan asilo o refugio en una sociedad. De todos modos, este problema de la ciudadanía se complica en los últimos años, cuando hay distintos discursos sobre la obtención de esta, o bien en función de su pertenencia histórica, territorial o de otro tipo. Esta situación complica la pertenencia, pero también hay un discurso sobre lo que significa en estos momentos ser ciudadano o ciudadana de un Estado nación. Este hecho todavía se complica más en el Estado español por tener distintos territorios históricos y lingüísticos con identidad propia.

Trasladar esta situación al sistema educativo nos recuerda que un objetivo de la educación, del conjunto de estudiantes, es formarlos como ciudadanos y ciudadanas para participar activamente en la sociedad (Saramago, 2010). Conseguir este objetivo supone que hay que trabajar la participación democrática en la sociedad y el desarrollo de las leyes, Cuando trasladamos este objetivo al sistema educativo descubrimos que el profesorado tiene trabajo por construir aulas y espacios democráticos en los centros educativos. Es importante que el profesorado entienda que la democracia es un proceso que tiene que ser construido diariamente. Esta situación es importante que se trabaje en los contenidos del máster y, de hecho, se hace un trabajo educativo importante, para construir relaciones democráticas. Tal vez, este trabajo democrático tiene que aumentar en muchas asignaturas. Construir la democracia es vivir democráticamente y reflexionar cómo se puede aumentar la participación

estudiantil. Hemos visto como, en los últimos años, se ha reducido el nivel de participación del alumnado, tanto en la representación como en acciones directas. Esto se observa en la propia Universidad cuando hay elecciones, pero también en la participación ciudadana.

2.7. La diversidad como eje central en el discurso educativo

Existe una diversidad en las sociedades que puede ser de distinto tipo. Es decir, existe diversidad cultural, lingüística, religiosa, política, de clase social, sexual, de edad y de otros tipos. Por tanto, existe una diversidad que las democracias deben respetar y en la mayoría de los casos proteger (Emcke, 2017). En este sentido, la diversidad cultural supone muchos aspectos a tratar, y recoge diversas posibilidades. Trabajar con personas inmigrantes y asiladas o refugiadas es importante para sentir que las otras personas importan socialmente. Es una riqueza tener personas de distinta procedencia social y cultural. Trabajar las distintas culturas en la educación aporta numerosas posibilidades y permite aumentar el conocimiento y entendimiento. Para ello resulta importante fomentar el intercambio y el conocimiento de lo que representa cada persona. Trabajar las distintas culturas en la sociedad y en la educación supone fomentar el pluralismo cultural y favorecer la libre expresión de las diferencias culturales, aunque desde la perspectiva de un cierto relativismo cultural, pero no total, ya que no todas las culturas manifiestan una igualdad en ciertos parámetros.

Permitir la expresión cultural es importante, pero sobre todo cuando hay un respeto a la dignidad personal. Cuando hay humillaciones, discriminaciones, expresiones culturales impuestas con el dominio de las personas, racismo, xenofobia y otros aspectos negativos, el relativismo cultural deja de tener sentido. Si hay prácticas culturales violentas o que provoquen malestar o rechazo cultural habrá que estudiar si es posible su práctica. En este sentido, no entendemos la diversidad cultural con total libertad, sobre todo, si no hay un discurso crítico contra ciertas prácticas y tradiciones que no son acordes con los tiempos actuales. En general, habrá que trabajar por la diversidad cultural positiva que enriquece a las personas. Por eso, la ética de cada cultura se tiene que confrontar con otras éticas, e intentar construir un espacio público universal donde se pueda expresar cada cultura y todas puedan expresarse con libertad, aunque la depuración cultural supone un esfuerzo a realizar dentro de cada cultura.

La diversidad cultural en la Educación Secundaria supone el desarrollo de

asignaturas que han revisado el currículum para introducir las distintas culturas en su contenido. Por eso, cuando vemos los materiales didácticos y los libros de texto tenemos que realizar un análisis para descubrir si respetan o no la diversidad cultural. Ser respetuoso con las distintas culturas comienza en el currículum, pero también tiene que analizarse otros aspectos, como la decoración de los centros educativos, el tipo de comida que ofrecen los comedores escolares, el tipo de prácticas religiosas, las relaciones entre las personas y las tradiciones culturales que se ofrecen en los centros educativos. Respetar la diversidad de género es tarea importante, ya que hay que crear espacios coeducativos que permitan la libre expresión en igualdad de condiciones. El éxito debe ser para todo el alumnado, con independencia de la cultura y del género. Trabajamos en la educación por conseguir personas preparadas, y una buena preparación comienza con un trabajo educativo sobre la diversidad y la diferencia.

2.8. Convivencia como proceso de comunicación social

La convivencia supone compartir y tener encuentros entre personas y culturas, en tener momentos donde se expresan las personas y las culturas en armonía. Los conflictos son inherentes a los seres humanos, ya que cuando se ponen en contacto las personas se expresan desde sus parámetros culturales y simbólicos, lo que provoca que las interacciones no siempre sean armónicas y pacíficas. Entran en juego muchos parámetros, como pueden ser la formación personal, el carácter de las personas, la cultura de procedencia, la clase social a la que se pertenece, el estilo de vida, la edad, las tradiciones, pero también entran en juego los estereotipos y los prejuicios que tenemos. No siempre aceptamos a las otras personas por lo que son y por lo que expresan, sino que marcamos a las otras personas por lo que representan y por su procedencia cultural (Byung-Chul, 2017). La convivencia es parte fundamental de las sociedades y resulta importante para el desarrollo democrático. Cuando hay problemas en la convivencia hay situaciones desagradables. Esto se puede ver en las aulas. En muchos centros educativos hay problemas de convivencia y en algunas aulas se ve reflejado en las actitudes del alumnado, pero también del profesorado. Conseguir un buen clima de aula, con una buena convivencia es necesario para que la educación y el aprendizaje funcionen. Hace falta crear las condiciones para que sea el aula un espacio de encuentro, de reflexión y de intercambio de ideas, pero también un lugar de desarrollo emocional. Si los centros educativos no se convierten en lugares de buen clima educativo, entonces se pueden producir distorsiones en el aprendizaje y conseguir efectos contrarios a los deseados. Se suele perder demasiado tiempo corrigiendo actitudes negativas del alumnado y evitando conflictos, aunque a veces sean latentes.

La necesidad de conseguir espacios con un clima positivo es una tarea necesaria para poder dedicar más tiempo a la enseñanza y al aprendizaje. En el máster se dedica tiempo al desarrollo de un buen clima de aula, se analizan los distintos factores que intervienen y se busca la creación de un espacio agradable. Cuando se trabaja bien y el aula tiene un clima positivo, dedicado a mejorar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, se nota en el ambiente. Cuando en el máster se analiza la convivencia se parte del análisis del aula, y se practican

posibilidades de mejora. Este hecho forma parte del núcleo de la asignatura Procesos y Contextos Educativos, ya que mejorar la enseñanza y el aprendizaje parte de un buen clima de aula.

Otro aspecto importante, en los últimos años, es el desarrollo de la comunicación. Este proceso es importante en la sociedad, e incluso en los distintos tipos de trabajo. Se exige a los trabajadores un esfuerzo comunicativo, ya que el desarrollo profesional lo pide. Conocer el proceso comunicativo es importante, ya que la mejora social exige el intercambio personal (Freire, 2012). Existen situaciones complejas y difíciles, porque no siempre encontramos momentos adecuados para comunicarnos. De hecho, el individualismo creciente no ayuda demasiado. Comunicarse se ha convertido en una exigencia educativa. Se pide al sistema educativo que cree las condiciones para que la comunicación forme parte de las clases, y en algunas asignaturas se le dedique tiempo. La comunicación es parte de la profesión docente y requiere cualidades humanas, así como interés por las personas. Cuando comunicamos estamos creando situaciones para que se pueda producir el aprendizaje (Ferrés, 2008). En el máster se trabaja la comunicación todo el tiempo. Estamos trabajando el proceso educativo con todas sus fases y con distintas posibilidades. La comunicación es un pilar fundamental de la profesión docente, y hay que crear condiciones para que el alumnado pueda practicar los procesos de la comunicación. En ese sentido es interesante que el profesorado que se está formando utilice las distintas posibilidades para practicar la comunicación.

3. Referencias bibliográficas

Byung-Chul, H. (2017). La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Eagleton, T. (2017). Cultura. Barcelona: Penguin Random House.

Emcke, C. (2017). Contra el odio. Barcelona: Penguin Random House.

Ferrés, J. (2008). La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona: Gedisa.

Freire, P. (2009). Pedagogía del Compromiso. América Latina y Educación Popular. Barcelona: Hipatia.

— (2012). Cartas a quien pretende enseñar. Madrid: Biblioteca Nueva.

García, A. (2012). Contra la privatización de la universidad. La universidad pública como bien común. Cànoves i Samalús: Proteus.

Gardner, H. (2012). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Marí, R. (2007). ¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación. Barcelona: Gedisa.

Saramago, J. (2010). Democracia y universidad. Madrid: Complutense.

Siegel, L. (2008). El mundo a través de una pantalla. Ser humano en la era de la multitud digital. Barcelona: Urano.

Zuppiroli, L. (2012). La burbuja universitaria. ¿Hay que perseguir el sueño americano? Madrid: Dykinson.

Legislación

Ley 14/1970 General de Educación (LGE) y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. Bolonia, 19 de junio de 1999.

-

2

-

La tradición investigadora en el campo de la organización escolar

MARÍA JOSÉ CHISVERT-TARAZONA

Universitat de València

1. Introducción

Siguiendo a Beltrán (2010), el concepto de organización alude tanto a una acción como a un efecto. Por tanto, se utiliza para referir qué hacer para llevar a cabo algo, pero también para exponer el resultado. Organización implica orden(es), y todo orden responde a criterios de los que probablemente tendrá que rendir cuentas.

Este capítulo busca profundizar en la epistemología de las organizaciones en contextos escolares, entornos en los que se analiza el papel que ha desempeñado. Resulta lógico preguntarnos si la organización escolar (OE) ha generado avances en el sistema educativo, si ha participado en la transformación de sus políticas y de sus prácticas. Responder a estas preguntas requiere profundizar sobre el objeto de estudio, sobre su relación con la didáctica, sobre su papel en las reformas educativas legisladas.

En los años noventa del siglo pasado, Ferrández (1993) definía el objeto de estudio de la organización escolar reduciéndola a su estructura organizativa. Sin embargo, Gairín (1993a) sostenía que la visión funcional de la organización era reduccionista, quedando en una mera ordenación de los elementos materiales y estructurales, y apelaba a considerar la interrelación entre los distintos agentes. El análisis organizacional remite, por tanto, a dos esferas: (i) la técnica alude a las estructuras y a los procesos; y (ii) la política, a las estrategias, los intereses y los recursos de autoridad e influencia (Beltrán, 2010). Ambas definen el fenómeno organizativo, que es provisional, contingente y está vivo. También someten a la organización a inevitables tensiones. La técnica tiende a la reproducción de un orden, la política a su cuestionamiento, al desafío de los supuestos iniciales. Los miembros que conforman la organización intervendrán en la toma de decisiones en mayor o menor medida en atención a su autoridad o influencia. Ambas esferas requieren análisis y reflexión si la intención es mejorar lo organizativo en beneficio de las escuelas y del sistema educativo.

Para profundizar epistemológicamente en la OE, a continuación, se analizan las relaciones que se establecen en el área de conocimiento. En el tercer epígrafe se repara en la investigación desarrollada en el área desde una mirada diacrónica, como campo de estudio. El cuarto y último epígrafe introduce algunas

conclusiones.

2. La Didáctica y la Organización Escolar: un planteamiento integrador del área

En el Estado español las áreas de conocimiento son una convención de la Universidad acordada mediante el Real Decreto 1988/1984 (BOE, 1984), tras la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria. Como toda convención, pueden ser objeto de cuestionamiento, pero mantienen su vigencia a distintos efectos: desde la atribución de asignaturas hasta el concurso a plazas docentes en la Universidad, para personal tanto funcionario como contratado. Bajo este epígrafe nos detendremos especialmente en el sentido teórico que aporta el área de conocimiento.

El campo de la Didáctica y la Organización Escolar es cuestionado, revisado, sistematizado, aún en la actualidad, con cierta frecuencia. Se trata de una construcción cultural, con un cuerpo de conocimiento socialmente organizado que dirime disputas entre quienes ostentan el conocimiento oficial y quienes lo someten a crítica.

La actualización del conocimiento que ha ido aportando a lo largo de su historia el área de Didáctica y Organización Escolar se ha llevado a cabo en gran medida por autores estadounidenses (Jackson, 1992; Richardson, 2001; Gitomer y Bell, 2016), si bien en España se pueden encontrar también algunos intentos de recapitulación y revisión como es el caso de Medina, de la Herrán y Domínguez (2014).

Es necesario retomar la historia, revisar el legado acumulado para seguir construyendo el relato del área. De un lado, la didáctica, encargada principalmente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se asienta en un discurso sobre la acción pedagógica que cobra significado en los contextos sociohistóricos en que se inscribe. Se reivindica una teoría de la enseñanza que aglutine la teoría del aprendizaje, la teoría del currículum y la didáctica (Bolívar, 2003). De otro lado, la organización escolar, alude a lo administrativo y gerencial en el espacio educativo, pero también a los procesos relacionales que

se producen entre los diversos agentes que participan de este contexto, superando la visión funcional que la redujo durante décadas a ser considerada un mero recipiente del currículum. La proximidad entre ambas, su necesaria articulación, es innegable.

Diversas tradiciones de discurso contribuyen, por su propia historia y evolución, a la configuración de dicho campo. Es importante recordar que la producción disciplinar no se asienta únicamente sobre criterios epistemológicos, sino que también depende de cómo se configura el pensamiento y la práctica educativa (Marhuenda, 2000).

Beltrán (2011) señala la necesaria relación entre la didáctica y la OE, sostiene que «ningún acontecer organizativo deja de tener efectos curriculares, así como ningún cambio curricular puede plantearse abstrayéndolo de sus condiciones materiales de realización» (p. 63). Son las condiciones organizativas las que delimitan las formas en que se puede producir la práctica de la enseñanza. Es en su combinación, didáctica y organización, donde ambas cobran sentido (Marhuenda, 2000; Beltrán, 2011). Esta relación íntima entre los dos campos va más allá de la mera formalización institucional del área de conocimiento a la que nos traslada la normativa (BOE, 1984).

Ferrández (1993) y Gairín (1993a) defendieron los límites del área de Didáctica y Organización Escolar postulando su interdependencia, pero también su diferenciación. Ambos ámbitos han adoptado y vivido preocupaciones semejantes; sin embargo, se optó por la especialización. Era un modo de dejar a salvo las respectivas identidades disciplinares.

Las fronteras entre la didáctica y la organización responden a una lucha histórica, en gran medida dialéctica, que no ha beneficiado la evolución del área (Marhuenda, 2000). Si bien es innegable que se han producido avances en la didáctica y en la organización, la segunda ha tendido a contemplarse como subsidiaria de la primera (Aguilar, 2011; San Fabián, 2011; Santos Guerra, 1997). Manuales clásicos del área (Ballesteros y Sáez, Filho, Blanco, Hernándes Ruiz, García Hoz, Pozo Pardo...) responden a esta posición racionalista «centro-didáctica» (San Fabián, 2011). Sin embargo, es importante recordar que las finalidades educativas están sustancialmente relacionadas con los medios y contextos en los que habitan.

Por otra parte, el establecimiento de relaciones entre estos dos campos se torna

complejo cuando se trata de ampliar la mirada más allá de lo escolar. Marhuenda (2000) valora la relevancia de la escuela, su significación en el área, pero subraya cómo otras agencias educativas ejercen funciones semejantes, en unas ocasiones complementarias y en otras compensatorias. La modernidad incorpora nuevos contextos que introducen prácticas organizativas y didácticas. La formación no reglada, aunque cuenta con un reconocimiento menor, está en expansión y requiere el abordaje del estudio sobre la organización, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el currículum. Cabe, por tanto, abrir la investigación de la acción pedagógica a espacios ajenos al sistema educativo, espacios que, por otra parte, también revisten rasgos de institucionalización y formalidad. En esta línea, Santos Guerra (1997) propone el término organización educativa en sustitución de la organización escolar desde la consideración de que el nuevo concepto abarca otros entornos, menos formalizados, pero que mantienen la intención educativa. También Gairín (2000) matiza que la investigación en el área debería diferenciarse según se trate de instituciones de educación formal, no formal o informal.

Siguiendo a Bolívar (2003), el nuevo milenio, precedido por periodos especialmente convulsos, nos sitúa ante un panorama caracterizado por la crisis de identidad del área. Este autor propone algunas alternativas para recomponer el campo y revitalizar el valor del saber didáctico y organizativo: i) centrar las tareas en la teoría de la enseñanza o el currículum, subordinando a ellas las teorías del aprendizaje; ii) asumir un enfoque propio para entender la realidad educativa y los modos de gestionar y llevar a cabo la educación, tratando de no limitarse al formato difundido por la Administración; iii) revisar la selección, formación inicial, reclutamiento, inducción a la práctica y formación permanente como foco en la investigación didáctica; iv) considerar la enseñanza institucional de forma abierta a espacios no formales e informales, atendiendo a nuevos lugares y entornos de aprendizaje (barrios, asociaciones, familias, municipios, etc.); y v) considerar como unidades básicas del cambio no solo el centro como organización, sino el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La didáctica no solo debe responder a cómo se enseña o cómo se aprende (Marhuenda, 2000; Bolívar, 2003); reducir la didáctica a la vertiente metodológica es derivar su identidad a un aspecto meramente prescriptivo (Bolívar y Bolívar, 2011). Si bien es cierto que gran parte de los manuales de didáctica y currículum en España han cometido otro error frecuente: se han centrado en el estudio del currículum sin abordar en profundidad la cuestión metodológica (Mallart, 2000).

La didáctica se ha construido en relación con otras disciplinas, defendiendo la pluridisciplinariedad en un campo innegablemente teórico-práctico. Si bien el componente teórico propio se trasladó a la filosofía, a la sociología y la psicología, perdiendo el discurso didáctico la autonomía que como saber disciplinar debía contener (Bolívar y Bolívar, 2011). La didáctica ha evolucionado desde sus aproximaciones a la psicología en los años cincuenta con Bruner y Ausubel; a la sociología en los años setenta con Bernstein, Bourdieu y Passeron, Bowls y Gintis; a la filosofía en los años ochenta y noventa con Habermas o Foucault. Aunque el asunto es más variado y complejo, como señala Zabalza (1987), la didáctica recupera un corpus teórico que complementaba el carácter instrumental de la metodología cuando comienza a incorporar el estudio del currículum, propio de la cultura anglosajona.

También la OE pasó por un proceso similar. Las organizaciones se contemplaban en su dimensión estructural, sin prestar atención a las dimensiones cultural, relacional o social (González, 2003). El interés por los aspectos micropolíticos fue uno de los motivos por los que se comenzó a profundizar epistemológicamente, de modo que se dotó a la acción organizativa de un sentido teórico del que carecía. Así lo expresa Aguilar (2011): «Los procesos educativos institucionales son procesos políticos, no mera ejecución de protocolos» (p. 66). Se trata de reconocer a la organización su capacidad de adaptación, de flexibilidad, de oportunidad, de colaboración y de compromiso. Pero su estudio no debe desterrar la dimensión estructural, es necesario analizar la organización educativa como un todo holístico. De este modo, el centro como organización pasa a ser considerado un ente capaz de promover el aprendizaje de forma proactiva (no reactiva) (Bolívar, 2002). Además, comienzan, en la década de los noventa, a proponerse espacios de discusión académica acerca de la organización de instituciones educativas, lo cual supone una medida que mejora la consideración de lo organizativo en el área. Zabalza (1987) incluso llega a explicitar la cuasi-asimilación de la didáctica y la organización escolar. En esta línea argumental, San Fabián (2011) señala la integración de la organización y de la didáctica en el estudio del currículum.

El legado del área ha contado con aportaciones del calado de la investigación-acción, de la mano de Elliot; de la autonomía del profesorado con Stenhouse; de la tradición de la deliberación con Reid; de las relaciones entre enseñanza y cultura con Apple y Giroux; de la cultura organizativa con Schein y Bolívar, o de las formas alternativas de evaluación con Eisner. Aportaciones que han beneficiado tanto a la didáctica como a la OE.

La unión de ambas orientaciones es lo que dio lugar a considerar tanto la reestructuración como la reculturación con relación a las políticas y prácticas de innovación (Fullan, 2007; Aguilar, 2011). Propiciar el desarrollo de una buena didáctica necesita de un marco organizativo (Aguilar, 2011).

El área está ofreciendo investigación en muchos ámbitos, en gran medida ubicados en el marco escolar: el currículum, la formación del profesorado, las nuevas tecnologías, la educación especial o las políticas educativas. Si bien en la actualidad cabría apropiarse de dimensiones escasamente investigadas pero muy relevantes en una sociedad marcada por la incertidumbre, la modernidad líquida (Bauman, 2003) y la diversidad como: i) la educación para el trabajo; ii) la didáctica y la organización en el espacio universitario; iii) la formación permanente, y iv) el género y las sexualidades. La educación para el trabajo permite aproximar el conocimiento del área a un ámbito ocupado en gran medida por la Psicología, pero que no puede obviar el discurso pedagógico si desea profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También es de interés profundizar en el espacio universitario por qué cumple una doble función: repensar nuestra propia práctica y dotar de un corpus teórico al profesorado universitario, sin formación en didáctica y organización educativa. Por otra parte, la formación permanente es un ámbito escasamente explorado que nos aproxima a procesos de enseñanza y aprendizaje de personas adultas, en muchos casos desposeídas de una oportunidad real de acceso al conocimiento durante su escolarización en la educación obligatoria. Otro ámbito de investigación sobre el que cabría profundizar en el área es el estudio sobre género y sexualidades. La transversalidad de esta temática nos interpela como área. Es imprescindible construir un corpus teórico, generar debate académico, avanzar en el tratamiento de la inclusión desde la formación del profesorado.

Complementariamente, la didáctica y la OE deberían reparar en cada contexto en el que se construye «escuela». Escuela considerada desde una mirada amplia, en la que no es relevante que la actividad educadora tenga o no carácter formal. Por tanto, cabe recobrar fuerzas para pensar, para investigar sobre lo instituido y lo instituyente en cada uno de estos contextos que son también escuela.

Paralelamente, las maestras, los maestros de instituciones formales, deberían levantar la mirada, atravesar los muros de sus escuelas, comprender que no es el único lugar desde el que se (re)produce el conocimiento. Es decir, deberían tomar conciencia de cada uno de los contextos que han comenzado a perfilarse como ámbitos propicios para la enseñanza y el aprendizaje y favorecer que otras

instituciones y agentes socioeducativos entren en relación con su alumnado.

3. Análisis diacrónico de las investigaciones en el campo de la organización escolar

La juventud epistemológica de la OE, acompañada de una escasa producción teórica, contrasta con su capacidad para aglutinar diversas vertientes y dimensiones del fenómeno educativo escolar. Un análisis diacrónico nos permitirá conocer las transiciones y grandes hitos que han facilitado su evolución.

En los años setenta del pasado siglo, el debate académico en el estado español sobre la educación respondía a los intentos de racionalización de la enseñanza y de reivindicación de su cientificismo. Se trataba de sustentar el saber pedagógico, ámbito de estudio de la didáctica, en estudios experimentales. La denominación de las facultades de educación y de uno de sus títulos como «Ciencias de la Educación» respondía también a esta lógica que pretendía dar a la Pedagogía un mayor estatus epistemológico. Los principios de organización científica del trabajo de Taylor consideraron la escuela como un contexto reproductor del conocimiento. La OE tomaba como referente los procesos de enseñanza y como objeto de estudio los centros educativos. Centros considerados como meros escenarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que se dirigía el análisis a lo administrativo y estructural (Aguilar, 2011). San Fabián (2011) identificaba los saberes que constituían el núcleo de la OE como: (1) saberes específicamente científicos que formulaban principios y leyes explicativas; (2) saberes claramente tecnológicos que orientaban variadas estrategias de intervención en los centros educativos; y (3) saberes de tipo técnico que generaban herramientas útiles para afrontar problemas específicos. En esta línea, señalaba Coronel (1998) que la organización escolar comienza a tener un espacio propio en el campo de las Ciencias de la Educación como una disciplina que puede facilitar la comprensión de los asuntos educativos.

Esta mirada científico-técnica que predominó en el área de Didáctica y Organización Escolar mostraba un objeto de estudio simplificado (Aguilar, 2011) y contrastaba con la visión de la pedagogía institucional francesa que sí

referenciaba tensiones en las OE entre lo instituido y lo instituyente. Simplificación también denunciada por Ball (1989), quien atribuía los escasos logros investigadores en las teorías organizativas a las relaciones que establecían con estudios de empresas industriales y comerciales y a que se sostenían en modelos teóricos y empíricos. La negación a reconocer las características peculiares de la escuela como organización convirtió a la institución en una «caja negra» cuyos procesos no se sometían a análisis y revisión (San Fabián, 2011). Lo organizativo adquirió un perfil burocrático, enzarzado en procedimientos de instrucción y de administración de la enseñanza ajenos a las relaciones que determinan el trabajo del profesorado (Aguilar, 2011). En esta línea argumental, Santos Guerra (1997) reparaba sobre el carácter ordenancista, finalista, normativo y subsidiario de la OE, promovido por el binomio generado entre la racionalidad burocrática y gerencialista. La racionalidad tecnocrática situó a la organización en la base, el centro escolar debía organizarse con eficacia para servir a los procesos de enseñanza, objeto de regulación para la didáctica. Este fue el origen de la concepción eficientista de la escuela (Lorenzo Delgado, 2000), deudora del modelo de organización fordista.

Pero a mediados de los ochenta comienzan a escucharse voces que ponían en duda la cientificidad y la obsesión por la eficiencia en las instituciones educativas. El cuestionamiento de la pedagogía por objetivos (Gimeno-Sacristán, 1986) despertó una reacción antipositivista muy crítica con la mirada tecnológica que había asumido la didáctica y la OE. La consideración de los estudios curriculares requirió de una revisión epistemológica profunda. De hecho, el currículum es el lugar desde el que la didáctica ha desarrollado sus aportaciones teóricas más relevantes. Transición que también se benefició de la institucionalización de las didácticas específicas, que obligaron a la didáctica general a repensarse. El proceso de revisión y deconstrucción epistemológica que requirió el área la llevó a abandonar postulados normativos sobre el currículum (lo explícito, lo técnico, lo formal), para desarrollar nociones del currículum desde enfoques críticos y hermenéuticos (lo implícito, lo político, lo histórico y lo institucional). Este nuevo sentido epistemológico se inició en la didáctica, pero trascendió a la OE, a la que también permitió ganar en capacidades descriptivas y explicativas. Cambios que beneficiaron una visión ampliada del sentido y significado de la OE.

En línea con los avances producidos, en la década de los noventa y en los inicios del siglo XXI asistimos a una revitalización de la OE. Aguilar (2011) destaca la celebración bianual de los Congresos Interuniversitarios de Organización de

Instituciones Educativas. Asimismo, Lorenzo Delgado (2000) recuerda dos hechos adicionales: a) la apertura a otros paradigmas como el interpretativo-simbólico, el crítico ideológico y otros ligados al pensamiento complejo y la globalización; y b) la internalización del conocimiento organizativo producido y consumido en el campo. Nuevos modos de investigación se incorporan. El paradigma cualitativo introduce un nuevo análisis organizacional a través de la etnografía, de metodologías narrativas, de análisis micropolíticos. El centro educativo se constituye a partir de los años noventa como contexto de referencia y se vincula al currículum, obviando en gran medida análisis sociopolíticos y normativos de mayor amplitud. La dimensión relacional, a nivel micro, cobra fuerza en las investigaciones y teorías organizacionales. Se recupera el papel de las culturas profesionales del profesorado (Bolívar, 2000); de las escuelas que aprenden (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000); la preocupación por el cambio y la innovación desde el centro educativo; el estudio de las micropolíticas, de la disputa ideológica, del conflicto, de la influencia, del poder (Ball, 1989; Blase, 1991); de las escuelas democráticas (Apple y Beane, 1997, 2007; Feito y López, 2008). Aparecieron también nuevos estudios relativos a la dirección de centro (Gairín, 1993b; Gairín y Castro, 2010).

Así, iniciaba el milenio con un nuevo impulso a la OE. Se revisan las formas organizativas, en gran medida alentadas por los movimientos de renovación pedagógica (Martínez-Bonafé, 2002). Si bien esta nueva mirada respondía a una «lógica de encapsulamiento» (Aguilar, 2011), un reduccionismo que omitía, en beneficio del análisis de la práctica, el estudio de las dimensiones macropolíticas, al poner la mirada, en gran medida, en lo que ocurre en las escuelas.

En estos últimos años el liderazgo distribuido cobra interés a pesar de no proporcionar una evidencia empírica sólida, pero sí emergente (Klar, Huggins, Hammonds y Buskey, 2016). En el contexto español se pone el acento en el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2012; González, 2017).

Quizás la OE deba responder a las preguntas que plantea Hargreaves (2016): «¿Quienes somos? ¿Qué será de nosotros? ¿Quién decide?». La OE es interpelada por estas cuestiones que aluden a identidad, compromiso y gobernanza.

Sin embargo, la tradición investigadora en la OE presenta debilidades enumeradas por San Fabián (2011): i) su dependencia de investigaciones en

ámbitos empresariales; ii) la desafección de la investigación educativa hacia el fenómeno organizacional; iii) el predominio de estudios sobre la dimensión estructural, funcional; iv) la escasez de investigación empírica, pero también de investigación interpretativa y crítica; v) la dependencia excesiva de literatura anglosajona, muy psicologizada y centrada en el estudio del clima, del liderazgo, de la eficiencia organizacional o de la conducta de sus agentes; vi) la transferencia de estudios de otros contextos; vii) la impermeabilidad a los cambios como rasgo propio a la organización; la dependencia fenomenológica de muchos investigadores de las organizaciones escolares, en gran medida socializados en ellas; viii) la complejidad en la realización del trabajo de campo; y ix) el excesivo peso del aula como unidad de enseñanza, que dificulta una perspectiva realmente organizacional de la escuela. Debilidades sobre las que el área de conocimiento debería reflexionar.

4. Conclusiones

El supuesto inicial del que parte este capítulo considera la organización escolar más allá de la visión funcional que la define como recipiente del currículum. Supuesto desde el que lo organizativo alude a las estructuras formales, administrativas o de gobernanza, pero no exclusivamente. La organización escolar también se compone de una dimensión política, relacional.

Algunas limitaciones se han puesto en evidencia: el descuido de las condiciones organizativas en el estudio de los sistemas educativos, la desafección del profesorado hacia lo organizativo, o el papel, históricamente secundario, que ha representado en el área de Didáctica y Organización Escolar.

La escuela como organización vive sometida a la incertidumbre de macropolíticas educativas que transitan de la mirada neoliberal a la socialdemócrata y viceversa. El sometimiento a normativas y procedimientos mantiene abierto el debate sobre la autonomía de los centros educativos y convive con las micropolíticas que operan en ellos, de enorme poder explicativo en los análisis organizacionales. Es ineludible debatir sobre el modelo de escuela incorporando también el relato de las propias escuelas, integrando el análisis macro- y micropolítico.

5. Referencias bibliográficas

Aguilar, L. (2011). «El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura?». Revista de Educación, 356: 61-82.

Apple, M. W.; Beane, J. A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

— (2007). Democratic schools. Lessons in powerful education. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ball, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós.

Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México: FCE. México.

Beltrán, F. (2010). Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidad y desórdenes. València: Reproexprés.

— (2011). «Didáctica y organización escolar en la transición democrática española». Revista d'Història de l'Educació, 18: 61-80.

Blase, J. (ed.) (1991). The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation. Newbury Park, CA: Sage.

BOE (1984). Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios. Boletín Oficial del Estado, núm. 0257, de 26 de octubre de 1984, pp. 31051-31086.

Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como organizaciones que aprenden: promesas y realidades. Madrid: La Muralla.

— (2002). «El Desarrollo Organizativo». En: Desarrollo de las instituciones educativas (pp. 123-146). Madrid: UNED.

— (2003). «Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres». En: Didáctica y Currículum. Reunión del Área de Didáctica y Organización Escolar. València: Universitat de València.

— (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga: Aljibe.

Bolívar, A.; Bolívar, M. R. (2011). «La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica». Revista Perspectiva Educacional, 50(2): 3-26.

Coronel, J. M. (1998). Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación. Huelva: Universidad de Huelva.

Feito, R.; López, J. I. (2008). Construyendo escuelas democráticas. Barcelona: Hipatia.

Ferrández, A. (1993). «La organización escolar como objeto de estudio». En: Organización Escolar. Nuevas aportaciones (pp. 21-45). Barcelona: PPU.

Fullan, M. (2007). «Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos». En: Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador (pp. 296-317). Buenos Aires - Madrid: Amorrortu.

Gairín, J. (1993a). «El objeto de la Organización Escolar». En: Organización Escolar. Nuevas aportaciones (pp. 47-79). Barcelona: PPU.

— (1993b). «Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales». En: Organización Escolar. Nuevas aportaciones (pp. 541-577). Barcelona: PPU.

— (2000). «La investigación sobre enfoques organizativos en educación». VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, celebrado en Granada.

Gairín, J.; Castro, D. (2010). «Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España». Revista Española de Pedagogía, 247: 401-416.

Gimeno-Sacristán, J. (1986). La pedagogía por objetivos: obsesión por la

eficiencia. Madrid: Morata.

Gitomer, D. H.; Bell, C. (ed.) (2016). Handbook of research on teaching. Washington, D. C.: AERA.

González, M. T. (2003). Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos. Madrid: Pearson Educación.

— (2017). «La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico». Padres y Maestros, 370: 6-11.

Hargreaves, A. (2016). «Leadership direction». European Conference on Educational Research (ECER). Celebrada en Dublín el 24 de agosto.

Jackson, P. W. (1992). Handbook of research on curriculum. Nueva York: Macmillan-AERA.

Klar, H. W.; Huggins, K. S.; Hammonds, H. L.; Buskey, F. C. (2016). «Fostering the capacity for distributed leadership: a post-heroic approach to leading school improvement». International Journal of Leadership in Education, 19(2): 111-137.

Lorenzo Delgado, M. (2000). «La organización escolar: concepto, contenido y evolución». En: Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos (pp. 93-116). Buenos Aires: FUNDEC.

Mallart, J. (2000). «Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje». Revista Española de Pedagogía, 217: 417-438.

Marhuenda, F. (2000). Didáctica General. Madrid: Ediciones de la Torre.

Martínez Bonafé, J. (2002). «¿Qué son los MRP?». Cuadernos de Pedagogía, 311: 85-89.

Medina, A.; de la Herrán, A.; Domínguez, M. C. (coords.) (2014). Fronteras en la investigación de la didáctica. Madrid: UNED.

Richardson, V. (ed.) (2001). Handbook of research on teaching. Washington, D. C.: AERA.

San Fabián, J. L. (2011). «El papel de la organización en el cambio educativo: la

inercia de lo establecido». Revista de Educación, 356: 41-60.

Santos-Guerra, M. A. (1997). La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Málaga: Aljibe.

— (2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.

Zabalza, M. A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

-

3

-

La Didáctica en la formación de las maestras y los maestros

ALICIA ROS-GARRIDO

Universitat de València

1. Introducción

En este capítulo se muestra el concepto de la Didáctica como disciplina partiendo de la recopilación de definiciones del término y aportando mi propuesta que contempla tanto al sujeto que enseña como al que aprende. También se realiza un análisis sucinto de los diferentes términos que los futuros maestros y maestras utilizan al inicio de sus estudios de grado para referirse a los motivos que le llevan a elegir esta profesión. El lenguaje no es neutro y es necesario evidenciar las implicaciones de utilizar un término u otro. Después, se muestra la relación indisoluble de la Didáctica y el currículum y se finaliza el capítulo reflexionando sobre la ineludible presencia de ambos en la formación de los futuros maestros y maestras.

2. La Didáctica como disciplina: concepto

La Didáctica no puede quedar limitada al plano metodológico, al cómo se enseña, porque todas las prácticas están sustentadas en principios y teorías, más o menos explícitas e identificadas, que están influenciadas por el propio contenido, el profesorado, el alumnado y, por supuesto, el contexto.

La Didáctica «no solo es un campo de investigación, sino también un campo de enseñanza» (Marhuenda, 2000: 16). Como disciplina, tiene una relación directa con la mejora de la práctica (Cometta, 2017), es el núcleo de la mejora de la práctica educativa (Bolívar y Bolívar, 2011). Y un maestro o maestra necesita de una perspectiva didáctica en los estudios educativos, ya que sin una perspectiva didáctica, los estudios educativos quedarían huérfanos (Marhuenda y Bolívar, 2012). La Didáctica «se presenta a sí misma como una disciplina compleja, pero con gran legitimidad en el ámbito educativo» (Díaz Barriga, 2009: 18). Por lo tanto, la Didáctica puede tener diferentes perspectivas y, dentro de su complejidad, es necesaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Díaz Barriga (2005) señala que para Comenio el núcleo central de la habilidad profesional docente residía en el conjunto de decisiones que debía tomar con relación al método de enseñanza y con el objetivo de favorecer el aprendizaje. Desde el siglo XVII, la Didáctica se ha apoyado en la concepción tripartita (Bolívar y Bolívar, 2011): contenido, aprendiz y docente. Constituyen tres ejes que delimitan el espacio didáctico: eje epistemológico (objeto de conocimiento); eje psicológico (referido al sujeto que aprende); y el profesorado. De hecho, los autores prefieren hablar de «procesos didácticos», antes que de «procesos de enseñanza-aprendizaje» o de «prácticas de enseñanza», los cuales se constituyen en el objeto base de la teorización didáctica.

A lo largo de los siglos, diferentes personas (no solo académicos) han ido definiendo la Didáctica. En la tabla 1 se recogen muchas de ellas ordenadas con criterio cronológico. La columna «NH» se refiere a las definiciones recogidas en Navarro-Hinojosa (2011); «BM» se refiere a las definiciones que recapitula Boronat Mundina (1988: 61-65, citado en Moya Ureta, 2002); y la columna

«ARG» son aquellas definiciones que la autora del presente escrito ha tenido la suerte de poder ir identificando en las lecturas realizadas.

Tabla 1. Definiciones de Didáctica.

Autoría	Didáctica
Comenio (1630 / s. XVII)	Artificio unive
Wilmann (1948)	La teoría de la
Aebli (1958, 7)	Es una ciencia
Mattos (1963)	Disciplina ped
Fernández Huerta (1964, 267)	La Didáctica e
Stöker (1964)	La teoría de la

Koop (1967)	La teoría del a
Gottler (1967)	La Didáctica e
Rodríguez Diéguez (1973)	La ciencia y té
Stöjker (1973, 6)	Comprendemo
Nerici (1973, 53)	Es el conjunto
Alves de Mattos (1974, 24)	La Didáctica e
Titone (1974, 35)	La Didáctica, e
Fernández Pérez (1977)	La ciencia prá
Fernández Huerta (1979)	Ciencia que es
Pacios (1980)	Ciencia que es

Rodríguez Diéguez (1980, 80)	La Didáctica e
Titone (1981)	Disciplina cien
Escudero (1981, 54)	La Didáctica e
Pacios (1981, 139)	Ciencia que es
Gimeno (1981, 34)	Disciplina cien
Pérez Gómez (1982)	La ciencia y te
Lorenzo (1983)	Ciencia de estu
Ferrández (1984)	La ciencia de l
Larroyo (1984)	Es el estudio d
Klafki (1986, 40)	La Didáctica s

Ferrández y cols. (1987)	La Didáctica e
Benedito (1987, 11)	Didáctica es, e
Zabalza (1987 y 1990)	La Didáctica a
Rosales (1988, 43)	Ciencia del pro
Medina (1988, 97)	La Didáctica e
Fenstermacher (1989, citado en Marhuenda, 2000, 20)	La Didáctica s
Contreras (1990, 19)	La Didáctica e
Villar Angulo (1990, 30)	Sitúo la Didáct
De la Torre (1993)	Disciplina ped

De la Torre (1993, 54).	Disciplina refl
Fernández Pérez (1994)	La Didáctica e
Litwin (1996)	Teoría acerca d
Kansanen (1998, citado en Bolívar y Bolívar, 2011)	Un modelo o u
Martín Molero (1999)	Ciencia aplica
Gervilla (2000)	Ciencia de la e
Marhuenda (2000, 22)	La Didáctica ti
Moya (2002)	La Didáctica e
Medina Rivilla (2002)	Disciplina o tr
Sevillano (2004)	Ciencia teóric

Camillioni (2007, 22) Es una discipli

González (2008) Acción intenci

Fuente: Elaboración propia.

Nota: NH = Navarro Hinojosa (2011: 15-16); BM = Boronat Mundina (1988: 61-65, citado en Moya Ureta, 2002: 70-71); ARG = Otras definiciones de autores o autoras consultadas.

En general, las áreas de conocimiento no permanecen estables, sino que están en constante relación con la realidad. En las definiciones anteriores se muestra cómo el campo de la Didáctica ha ido evolucionando y cambiando. La ampliación de los objetos de la propia área es producto de los intereses y necesidades de las personas que la forman y que van incorporando al área nuevos preocupaciones sobre las que investigar y sobre las que enseñar y aprender, a la vez que se tiende hacia la interdisciplinariedad y a trabajar con personas de otras áreas, lo que aumenta las miradas posibles sobre los mismos objetos de estudio.

Las definiciones anteriores podrían clasificarse desde diferentes criterios: el objeto de estudio, los procesos implicados, protagonistas, elementos o situaciones a las que hacen referencia los autores. Desde la perspectiva anglosajona, la Didáctica se ha visto en parte silenciada por el discurso de la psicología del aprendizaje (Bolívar y Bolívar, 2011) y, en el caso español, ha quedado limitado a la retórica y formatos difundidos y requeridos por la Administración (Bolívar, 1998, citado en Bolívar y Bolívar, 2011). En muchas definiciones se ve reflejada la perspectiva instrumental predominante en el enfoque o paradigma positivista que «ha contribuido a silenciar los fines (centrándose en los medios), reducir la dimensión teórica (para limitarse a la técnica) o limitarse al hacer práctico de procedimientos técnicos (desdeñando el saber teórico)» (Bolívar y Bolívar, 2011: 9). Esta idea se ve especialmente reflejada en la definición de Alves de Mattos (1963, citado en Navarro Hinojosa, 2011). Nerici (1973) identifica siete elementos: alumnado, objetivos, profesorado, materia, métodos y técnicas de enseñanza, y medio geográfico, económico, cultural y social. En definitiva, la Didáctica debe ser liberada del normativismo psicológico de las últimas décadas, como una Didáctica

«despsicologizada» propuesta por Doyle (1992, citado en Bolívar y Bolívar, 2011). Para evitar que la Didáctica caiga en otras áreas y para definir su identidad, debe reconfigurar tanto su campo epistemológico como práctico, y ha de reinventar la investigación y el desarrollo de metodologías educativas mejorando su concepto de acción docente, su empeño e interacción con los estudiantes (Marhuenda y Bolívar, 2012). Así, es necesario considerar la apertura de la Didáctica «a otras disciplinas que la hagan más efectiva en su acercamiento a la práctica de la enseñanza» (Marhuenda, 2000: 2).

Mi propuesta después del análisis de las definiciones anteriores es concebir la Didáctica como una ciencia y disciplina pedagógica que tiene por objeto de estudio todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje (técnicas, principios, procedimientos, métodos, estrategias, tecnologías, orientaciones u organización de situaciones de enseñanza y aprendizaje, entre otras cuestiones), implicando al sujeto que enseña y al que aprende, en todas las disciplinas y niveles educativos.

3. Educación, enseñanza, aprendizaje e instrucción, versus adoctrinamiento, inculcación y adiestramiento

El lenguaje no es neutro y lleva implícito principios y teorías. Los diferentes términos que se muestran en este apartado son los que frecuentemente utiliza el alumnado para referirse a los procesos educativos. Durante los últimos nueve años, he impartido la asignatura de Didáctica General, que es común en el plan de estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria y Grado de Maestro en Educación Infantil en la Universitat de València - Estudi General. El primer día de clase les pregunto los motivos que le llevan a haber elegido estos estudios, esta profesión. Entre otros motivos, aquí destaco la alusión a algunas de las funciones o fines que atribuyen al ser maestro y ser maestra. No es lo mismo la educación que la enseñanza, ni el aprendizaje y la instrucción. Los términos de adoctrinamiento, inculcación y adiestramiento tampoco están exentos de un significado pedagógico. En este apartado, al menos, se pretende llamar la atención al estudiantado sobre las implicaciones básicas que lleva implícito utilizar uno y otro término partiendo de las definiciones de la propia Real Academia Española (RAE) y de las definiciones y reflexiones desde la propia academia.

En un análisis sucinto de las definiciones de la RAE, la educación es la acción y efecto de educar, y también lo es la propia instrucción por medio de la acción docente. Educar tiene relación con doctrinar y enseñar. La enseñanza es la acción y efecto de enseñar y también está relacionado con instruir y doctrinar. El aprendizaje es la acción y efecto de aprender, de adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia y que contempla también aprender de los propios errores. Ambos términos, enseñanza y aprendizaje, están íntimamente relacionados:

La enseñanza adquiere todo su sentido didáctico a partir de su vinculación al aprendizaje. Se convierte así en un proceso interactivo en el que participan

profesor y alumno, así como el contexto en el que los intercambios se producen. No solo el profesor es, pues, «protagonista de la enseñanza», sino que profesor, alumno y contexto participan activamente en ella. (Zabalza, 1990, citado en Sáenz, 1994: 16)

Comparto con Bolívar y Domingo (2007) el hecho de entender la enseñanza como la interacción que profesorado, estudiantes y contenido mantienen en un entorno determinado. Los autores contemplan las interacciones que se dan también entre el propio estudiantado y reconocen las diversas formas de interacción que pueden ocurrir (aula, pequeños grupos, tutorías, aprendizaje a distancia o lecturas). También Pérez Gómez (1988) contempla dicha intención en su definición: «La enseñanza puede concebirse como el sistema de comunicación intencional en el aula para ejercer la acción de la influencia» (p. 35-36).

Para Contreras (1990: 79), «enseñar es hacer posible el aprendizaje», y para Nerici (1973: 58), la enseñanza es la acción de proveer circunstancias para que el alumnado aprenda, es «cualquier forma de orientar el aprendizaje de otro, desde la acción directa del maestro hasta la ejecución de tareas de total responsabilidad del alumno, siempre que hayan sido previstas por el docente»; y considera que el aprendizaje tiene dos sentidos: como acción destinada a modificar el comportamiento y como resultado de esa misma acción. Una persona puede aprender algo y puede hacer eso mismo que ha aprendido.

La RAE define la instrucción como la acción de instruir y tiene acepciones más alejadas del ámbito educativo de la escolaridad básica. Instruir es enseñar, doctrinar. Pero es un término que necesita la formación para un desarrollo integral del sujeto, ya que:

Una instrucción sin formación se quedaría en simple entrenamiento, en un simple ejercicio técnico despreocupado de sus efectos en el desarrollo general del sujeto. Una formación sin instrucción es puro ejercicio lingüístico o especulación sobre ideales. Ambas juntas, lo axiológico y lo técnico constituyen la esencia del discurso didáctico y su expresión operativizada. (Zabalza, 1990: 210, citado en Sáenz, 1994: 16)

El significado de adoctrinamiento es la acción y efecto de adoctrinar que es diferente de doctrinar, ya que el primero implica inculcar a alguien determinadas ideas o creencias. Y en el segundo llamo la atención sobre el sentido de la enseñanza que se da para la instrucción de alguien en sentido amplio. Inculcar es repetir con empeño muchas veces algo a alguien o infundir con ahínco en el ánimo de alguien una idea, un concepto, etc. Por último, adiestramiento es la acción y efecto de adiestrar que significa enseñar e instruir.

Por lo tanto, los términos más adecuados, en cuanto a la Didáctica se refiere, serían enseñanza, instruir y doctrinar. Y los términos más alejados a los procesos didácticos serían adoctrinamiento e inculcación. El adiestramiento se atribuye más a los animales que a las personas. Así, con esté rápido análisis, se pretende hacer consciente al estudiantado de las implicaciones del uso de un término u otro, puesto que en los inicios de su formación como maestros y maestras deben aprender el carácter no neutro de los términos y cómo alguno de ellos carecen de un sentido pedagógico. Cuando en sus objetivos como docente o en sus respuestas a porqué quieren ser maestros y maestras aluden a que quieren enseñar o, algunos afirman que quieren inculcar, ambos términos tienen implicaciones muy diferentes. También algunos aluden a la transmisión de valores y sería más correcto llamarlo doctrinar, contraponiéndolo a adoctrinar.

Nerici (1973) plantea que las finalidades de la escuela son instruir y educar y ¿cómo instruir y educar? Esta pregunta solo puede ser respondida por la Didáctica. El autor vincula la Didáctica a la educación de la siguiente manera:

La Didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable. (p. 57)

La Didáctica ayuda, así, a la educación del futuro ciudadano. En definitiva, en este apartado se insiste en la no neutralidad del lenguaje y las implicaciones básicas que lleva implícito utilizar uno y otro término. Pero hay un concepto

básico en la Didáctica: el currículum.

4. Didáctica y currículum

Una apreciación también inicial sobre el currículum es que «proviene de la palabra latina carrere que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación» (Gimeno, 1992: 144). Y el autor analiza su uso como lenguaje pedagógico con la escolarización de masas. A veces se aproxima tanto lo curricular con lo didáctico que se consideran sinónimos; sin embargo, currículum y Didáctica no son lo mismo, por más que estén estrechamente relacionados.

Conviene comentar también aquí que tradicionalmente el currículum se refiere a qué se enseña y proviene de la tradición anglosajona. Se ha ocupado del análisis de la selección y organización del conocimiento destacando su falta de neutralidad y que dichos procesos favorecen a unos determinados grupos sociales, por lo que su contexto es social (teniendo en cuenta los condicionamientos políticos, económicos y legislativos, entre otros) y va más allá del aula. A la vez, ha ignorado la práctica y, por ello, necesita de la Didáctica.

La Didáctica se refiere al cómo y proviene del contexto europeo. Se ha ocupado de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje centrándose en la metodología dentro del aula y ha ignorado los contextos y condicionantes y por eso necesita del currículum. Según Díaz Barriga (1984, citado en Ortiz, 2009: 20): «Lo curricular implica la búsqueda de un contenido a enseñar, mientras que lo didáctico apunta a redefinir una situación global donde es enseñada». Este planteamiento demuestra fehacientemente la necesidad de no dicotomizar en la praxis educativa, lo didáctico y lo curricular, ya que «hoy lo curricular ha desplazado lo didáctico, por dos razones: la urgente necesidad de transmitir contenidos útiles para el proceso de industrialización y la falta de evolución de los mismos planteos didácticos» (Díaz Barriga, 1984, citado en Ortiz, 2009: 20).

Así, el currículum es el plan de acción específico o pauta que ordena el proceso que desarrolla el profesorado con el alumnado en el aula y, como Bolívar y Domingo (2007) afirman, se juega «en acción», en el aula, en la enseñanza real.

En 1996 Camillioni consideraba al currículum como «el lugar geométrico donde se reúnen todos los desarrollos teóricos que ha venido realizando la Didáctica desde principio de siglo» (p. 21). La autora establece en 2007 el currículum como objeto de la Didáctica.

5. La Didáctica en la formación de las maestras y maestros

La extensión limitada de este capítulo no permite mostrar un análisis de la presencia de la Didáctica en los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Primaria y Grado de Maestra en Educación Infantil en la Universitat de València - Estudi General. Se invita a la lectura de un capítulo pendiente de su publicación donde se analiza la presencia de la Didáctica y las didácticas específicas en dichos planes de estudio y donde se puede ver la influencia e interdependencia con el currículum (Ros-Garrido, 2020), donde, a pesar de que Stenhouse (2003) advertía de que el conocimiento fragmentado, manipulado, medido y controlado no es el mejor ejemplo para los futuros maestros y maestras, desde la propia formación inicial de los maestros y maestras existen diferencias curriculares entre ambas etapas educativas.

Para finalizar, insistir en la no neutralidad del lenguaje que utilizamos en educación y en la íntima relación entre Didáctica y currículum, que no puede ignorarse en la formación de los futuros maestros y maestras. Relacionando ambos términos con la definición anteriormente mostrada, la Didáctica es una ciencia y disciplina pedagógica que tiene por objeto de estudio todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje que no puede separarse de qué (y cómo) enseña el sujeto que enseña y qué (y cómo) aprende el sujeto que aprende, en todas las disciplinas y niveles educativos. Es decir, las técnicas, los principios, los procedimientos, los métodos, las estrategias, las tecnologías, las orientaciones u organización de situaciones de enseñanza y aprendizaje, entre otras cuestiones, llevan implícitos un contenido y una manera de enseñarlo, porque la manera es parte del contenido (Fenstermacher y Soltis, 1998), ya que mientras este se comunica, también se enseña el modo en que habrá de enfocarse y tratarse (Marhuenda, 2000; Navas, 2008).

6. Referencias bibliográficas

Bolívar, A.; Domingo, J. (eds.) (2007). Prácticas eficaces de enseñanza. Madrid: PPC.

Bolívar Botía, A.; Bolívar Ruano, M. (2011). «La Didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica». Perspectiva Educacional, 50(2): 3-25.

Camilloni, A. W. (1996). «De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la Didáctica». En: Camilloni, A. W; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 17-40). Buenos Aires: Paidós.

— (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

— (2017). «La Didáctica y su compromiso con la práctica: Una reflexión sobre los saberes docentes». Archivos de Ciencias de la Educación, 11(11): e021. En: Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7853/pr.7853.pdf>. Consultado en junio de 2019.

Díaz-Barriga, Á. (2005). «El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos». Perfiles educativos, 27(108): 9-30.

Fenstermacher, G.; Soltis, J. (1998). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (1996). «El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda». En: De Camilloni, A. W.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 91-115). Paidós. Buenos Aires.

Lorenzo, M. (1983). «Estudio epistemológico de la Didáctica». En: Sáenz, O. (coord.). Didáctica General. Madrid: Anaya.

Marhuenda, F. (2000). Didáctica General. Madrid: Ediciones de la Torre.

Marhuenda, F.: Bolívar, A. (2012). «On the development of didactics in Spain and the present-day crisis of the discipline». Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15(3): 535-554.

Moya, C. (2002). «La Didáctica como proceso de reconstrucción de significados». En: Rodríguez Rojo, M. Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información (pp. 55-97). Madrid: Biblioteca Nueva.

Navarro-Hinojosa (2011). «Conceptualización de la Didáctica». En: Navarro-Hinojosa, R. (coord.). Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente (pp. 11-36). Madrid: Dykinson.

Navas, A. (2008). Estudio de la práctica pedagógica en garantía social (tesis doctoral). València: Universitat de València.

Nerici, I. G. (1973). Hacia una Didáctica General Dinámica. Buenos Aires: Kapelusz.

Ortiz, A. L. (2009). «Currículo y evaluación: dos aliados de las organizaciones educativas». Revista del Centro de Investigación y Proyección Social Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, 7: 17-27.

Ros-Garrido, A. (2020, en prensa). «Análisis de la representación de la Didáctica en los planes de estudio de Magisterio de la Universitat de València». Madrid: Pirámide del Grupo ANAYA.

Sáenz, O. (1994). Didáctica General. Un enfoque curricular. Alcoy (España): Marfil.

-

4

-

Inclusión educativa y superación de las desigualdades a través del colpbol

DIANA MARÍN SUELVES

Universitat de València

JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO

Universitat Autònoma de Barcelona

1. ¿De dónde venimos?

La igualdad de oportunidades y la equidad son principios básicos del sistema educativo, pero no siempre ha sido así. A principios del siglo XIX en Europa se imponía la idea de la educación universal, aunque de entrada se excluía a las niñas. Su acceso era posterior, minoritario, reducido a la educación básica y, por supuesto, desigual al que tenían los niños. En España, la Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano (1857), establecía la escolaridad obligatoria en niñas y niños de los 6 a los 9 años, pero no fue hasta la II República que la matriculación de niñas y niños se equipararía.

Pese a que en aquella época existieron algunas experiencias minoritarias de coeducación (por ejemplo, la Institución Libre de Enseñanza en 1876, creada por Giner de los Ríos), la educación en escuelas separadas era predominante. Años después, durante la dictadura franquista, la escuela mixta se prohíbe en Primaria y Secundaria y la educación de las niñas se dirige a perpetuar el rol de esposa y de madre. Por aquel entonces la actividad física era una función destacada de la sección femenina y la Cartilla Gimnástica Infantil relacionaba directamente los movimientos físicos de las niñas a las labores del hogar.

La aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970 trajo consigo un mismo currículum para todos: Educación General Básica. Algunos años más tarde, la LOGSE (1990) contenía por vez primera la necesidad de una actividad educativa regida por el principio de igualdad de oportunidades entre sexos. La LOE (2006) apostaría por una educación no sexista, apoyada en la coeducación y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres como fin principal. La actual ley de educación, LOMCE (2013), además, hace referencia explícita a la prevención de la violencia de género. Sin embargo, todavía hoy cabe seguir insistiendo en el logro de una igualdad real en nuestras aulas y, al respecto, la incorporación de la perspectiva de género se hace imprescindible para conseguir el éxito, así como de una educación intercultural.

Los centros escolares tienen una tremenda responsabilidad en ello como agentes de socialización, al igual que las familias, los grupos de iguales o los medios de comunicación. Pese a que niñas y niños se educan en los mismos espacios y a que los materiales didácticos han sido cuidadosamente elaborados para superar

esta perpetuación de roles, el análisis del currículum oculto denota ciertas discriminaciones por razones de sexo que no hacen más que alimentar la bestia del patriarcado. Basta con fijarse en el uso del lenguaje sexista en la vida cotidiana.

Sea como fuere, corresponde acabar con la transmisión de patrones culturales de las conductas que tradicionalmente han sido asignadas a hombres y mujeres. Porque, entre otras cosas, ese trato desigual predispone las distintas expectativas sociales de unas y otros, y mantienen conductas no aceptables en la sociedad del siglo XXI.

2. Algunas cuestiones abiertas

Los centros escolares se enfrentan, cada vez más, a situaciones nuevas, peculiares y complicadas, fruto de una realidad más dinámica y una sociedad más exigente. Responder a ello requiere de respuestas diferenciadas como las que se pueden aglutinar alrededor de la inclusión educativa y que están sostenidas en la convivencia, la cohesión y la diversificación curricular. Su emisión queda configurada a partir de las distintas características del alumnado y del contexto. Por eso, es necesario procurar atención a la diversidad y participación activa de todo el alumnado en la dinámica educativa.

Concretar la inclusión educativa en el centro escolar se comprende en la senda del cambio y la mejora de la atención a la diversidad. Ello supone que el alumnado pueda hacer cosas distintas, en tiempos diferentes, con otro alumnado y de manera individual. De este modo, es posible implementar determinadas actuaciones que conecten con poner el interés en las ventajas derivadas de la reflexión conjunta, la planificación colaborativa, la cooperación educativa en los procesos de toma de decisiones o el aprendizaje permanente (Ainscow et al., 2001).

Es vital que los planteamientos institucionales del centro escolar contemplen la inclusión educativa y la compensación de desigualdades, estableciendo directrices generales, implicando a los protagonistas y comprometiendo a la organización con la mejora de la práctica educativa y del aprendizaje del alumnado. El trabajo efectivo con la diversidad tiene que estimar el currículum y los contenidos de aprendizaje, pero también la organización escolar y de los recursos necesarios para ello. Especialmente porque las posibilidades de intervención son distintas y han de establecerse según el grado de diversidad existente en las aulas.

Mucho se ha analizado en los últimos tiempos sobre prácticas educativas que ayudan a desarrollar la equidad (Palomares y Sánchez, 2016), la coeducación (Valle, 2018) o la paridad participativa (Abiétar y Torres, 2018), a fomentar la inclusión (Waliño, Peirats, Pessoa y Vidal, 2018) y superar desigualdades

(Marín, Muñoz y Gabarda, 2018) o a integrar la multiculturalidad en el currículum (Aparisi, 2013).

Pero sigue habiendo cuestiones abiertas que despiertan el interés y requieren de alternativas. Por ejemplo: ¿cómo puede el centro escolar promover la inclusión educativa?, ¿qué se debe hacer en el centro escolar para atender a la diversidad de alumnado?, ¿cuáles son los cambios que deben introducirse en los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿permite la compensación educativa superar las desigualdades?, ¿en qué medida el centro escolar aborda la perspectiva de género y la educación intercultural? Se trata de interrogantes a dilucidar y sobre los que aquí apuntamos algunas claves, entre otras, a través del colpbol. Lo hacemos por medio de un estudio descriptivo con entrevistas semiestructuradas a profesorado de distintos centros escolares de Educación Infantil y Primaria donde se escolariza alumnado diverso: en riesgo de exclusión social, pertenecientes a minorías étnicas, procedentes de familias con un nivel sociocultural y económico medio, así como con necesidades educativas específicas.

3. El colpbol como práctica educativa efectiva

La actividad física y el deporte son excelentes vehículos para el desarrollo de competencias básicas en la infancia y la adolescencia (Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005; Sandford, Armour y Warmington, 2006; Wright y Burton, 2008). Numerosos programas formativos han sido diseñados para su implementación en las clases de Educación Física (Brustad y Parker, 2005; Gould y Carson, 2008), debido a las posibilidades que ofrecen de vivenciar el éxito y aprender valores útiles en el centro escolar y en la vida cotidiana (Sandford et al., 2006). Entre ellos, la igualdad (Rodríguez y Gómez, 2018), que también se aprende.

El colpbol representa una alternativa distinta para la inclusión educativa y para superar desigualdades en el centro escolar, teniendo en cuenta las perspectivas de género y de educación intercultural.

Pero ¿qué es el colpbol? Tal y como se describe en su web oficial, es una modalidad deportiva creada por un docente de Educación Física, Juanjo Bendicho. Se ha consolidado en los últimos tiempos como referente deportivo, integrador e innovador por sus potencialidades educativas. Nació como un deporte de equipo para superar las limitaciones educativas de los deportes tradicionales. El colpbol fomenta la participación de todos los jugadores, con independencia del nivel físico motor y sus condiciones y reduce al mínimo las diferencias individuales, exigiendo colaboración y comunicación colectiva para lograr un objetivo común.

Surge en el año 1997 en València, como modalidad deportiva y como nuevo contenido curricular en el área de Educación Física en Primaria y Secundaria, donde se introduce en los respectivos decretos. En 2011 recibe el premio de Innovación Educativa del Ministerio, lo que supone un impulso en su expansión a otros territorios, nacionales e internacionales. Se define como un deporte colectivo de invasión disputado por dos equipos mixtos formados por siete jugadores en un espacio delimitado, la finalidad de los cuales es introducir una pelota en la portería contraria a base de golpes con la mano.

El colpbol asiste, así, al centro escolar en evolucionar hacia su compromiso con la inclusión educativa y su responsabilidad ante las situaciones de desigualdad, pero también en la meditación del alumnado alrededor de la realidad en la que se encuentra. De ahí su significación en los procesos de aprendizaje, para que el alumnado pueda mostrar sus sentimientos, emociones y experiencias, para la interrelación y la intercomunicación con los demás. A su vez, aporta un aliento para provocar la expresión corporal y el ejercicio físico desde la participación activa del alumnado.

El colpbol está ahora en consolidación como una práctica educativa efectiva en tanto que genera significación y un impacto positivo en el alumnado. Su interés para los centros escolares crece por lo que supone de experiencia vivencial directamente asociada a la inclusión educativa. Hoy ya son cerca de 5000 participantes los que protagonizan su liga en territorio valenciano (Gonzalo, 2018), de modo que su extensión dentro de los centros escolares, y fuera de ellos, es una realidad constatada y contrastada.

4. La metodología seguida

Desde un enfoque cualitativo, las preguntas de este estudio (Driessnack, Sousa y Costa, 2007) se han centrado en identificar prácticas educativas que posibiliten superar la desigualdad y que requieran difusión; describir y justificar la práctica del colpbol y, por otra parte, analizar los beneficios del colpbol para el alumnado participante, desde la óptica de género y en un contexto inclusivo.

La muestra ha estado compuesta por un representante de la Administración educativa y por cinco maestros de Educación Física. Los criterios de selección han sido variados y la mayoría de ellos se refieren a las características de los centros escolares, todos ellos de la etapa de Primaria. Fueron estos: estar en activo en centros escolares sostenidos con fondos públicos; introducir habitualmente el colpbol en las programaciones anuales; trabajar en centros escolares de diferente tipología; evidenciar las diferentes modalidades de escolarización; operar en centros escolares ubicados en diferentes provincias y contextos (centros escolares de ciudades y de entornos rurales); y tamaño del centro escolar (reducido o con varias líneas por curso). Así, se ha pretendido reflejar la diversidad del propio contexto educativo de la Comunitat Valenciana.

Han participado un representante de cada centro escolar, procedentes de un ordinario concertado, de un público de compensación educativa, otro de acción educativa singular (CAES) y dos específicos de educación especial (CEE), uno en la provincia de València y otro en la de Castellón.

El instrumento para la recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada. La entrevista es «una técnica cualitativa que nos da la oportunidad de recoger una gran cantidad de información de forma más cercana y directa entre el investigador y el sujeto de la investigación» (Mayorga, 2004: 24). La entrevista se ha llevado a cabo con cada uno de los sujetos que componen la muestra deliberada de forma individual, por las dificultades encontradas para lograr reunirlos a todos en un mismo lugar y momento. Los propósitos han sido identificar prácticas educativas inclusivas y compensadoras, conocer las características y justificar su puesta en funcionamiento, y analizar los

beneficios que tienen para el alumnado participante.

5. Los resultados alcanzados

Un primer nivel de análisis se focaliza en identificar las prácticas educativas inclusivas que se desarrollan en los centros escolares y que permiten superar la desigualdad en un contexto inclusivo. A partir del análisis de la realidad educativa, se identifica una práctica común en los centros escolares de Educación Primaria, que, además, realiza todo el alumnado de los cursos donde se aplica, porque tiene lugar en el área de Educación Física y está incorporada dentro del currículum oficial (Decreto 108/2014). La práctica es el colpbol y se realiza en «pueblos pequeñitos de montaña, en el interior o en la costa, con alumnado con diversidad funcional, y prácticamente en todos los entornos dónde se aplica tiene éxito» (ERAE).

Un segundo nivel procura describir y justificar el uso del colpbol. En palabras de su creador: «una de las características clave del colpbol es ser un deporte escolar, y nace por la necesidad de dar respuesta a una situación, [...] en los deportes colectivos la práctica la acaparaban solo unos pocos alumnos, o alumnos muy concretos, [...] estábamos haciendo precisamente lo contrario a lo que debía hacer la escuela que es igualar, también la igualdad de género en el deporte». Para conseguirlo, desde un inicio se ha pretendido «configurar una modalidad que fuese mixta, lo más abierta e inclusiva posible, muy fácil para que todos puedan participar y, después, que fuera muy divertida» (ERAE).

Del total de maestros entrevistados, el pasado curso todos excepto uno lo reflejan en sus programaciones. Uno de los centros específicos participante no utilizó el colpbol el último curso escolar, porque como el propio docente de Educación Física indica: «resulta un poco elevado para el perfil que tenemos este año de alumnado» (ECEEC). Es conveniente tener en cuenta que en estos centros escolares se escolariza alumnado que requiere de adaptaciones curriculares extremas por presentar necesidades educativas especiales graves y permanentes. En los demás centros escolares sí lo practican, aunque en el otro centro de estas mismas características se hace como una actividad puntual. En este caso, el docente tan solo considera que «es apropiado para un grupo de alumnos con el que incluso hemos organizado una salida» (ECEEV). Frente a

esta información, la representación de la Administración educativa, al ser preguntada por centros escolares de referencia por sus buenas prácticas y los logros alcanzados con el alumnado, destaca un centro específico de la provincia de Alicante. Por consiguiente, existen experiencias de aplicación de este contenido en alumnado escolarizado en centros específicos.

A pesar de que el resto de los maestros entrevistados sí desarrollan la práctica, existen diferencias, por ejemplo, con respecto al curso donde se introduce. Lo más habitual es encontrar su práctica en los últimos cursos de Educación Primaria, quinto y sexto, pero en algún caso empiezan ya en tercero o cuarto, tal y como reconoce uno de los docentes: «lo aplico en tercero (8 años) y hasta sexto (11-12 años)» (ECT). Las razones de ello son de carácter psicoevolutivas, por el desarrollo madurativo y psicomotor del alumnado, pero también por la necesidad de trabajar en equipo y cooperar en este deporte. Como uno de los docentes constata: «no se introduce antes ningún deporte cooperativo, porque los intereses del alumnado en los primeros cursos son más individuales y el colpbol requiere de un desarrollo previo de las habilidades motrices básicas» (ECAES). Otra de las diferencias coincide con el momento específico en el que se implementa. En algún caso se lleva a cabo en el primer trimestre, en otros es una actividad que se ejecuta a lo largo de todo el curso y que culmina con una excursión a una jornada final.

Los motivos fundamentales por los que se incorpora el colpbol en las programaciones están asociados a la motivación e interés del alumnado, tal y como se ejemplifica: «es un juego muy divertido, siempre quieren y piden realizar partidos de colpbol» (ECT). También por las posibilidades que tiene para el desarrollo de movimientos técnicos, pero, además, porque es un contenido curricular que posibilita el ir más allá: «permite trabajar en equipo, la cooperación y relacionarse entre iguales, [...] promover valores como la igualdad, el respeto, la tolerancia y el compañerismo» (ECC); «sobre todo ayuda a trabajar la habilidad motriz del golpeo y la coeducación y el respeto entre iguales... y contribuye a trabajar en equipo e impulsar empatía, asertividad y resiliencia» (ECT).

Con todo, algunas de las principales características del colpbol que lo hacen especialmente indicado para desarrollar la igualdad en las aulas de Educación Física, más allá de sus objetivos curriculares y formativos, y que se han contrastado con los participantes, son: la cooperación, la coeducación, la superación de estereotipos, la igualdad de oportunidades, la socialización y la

inclusión.

En el tercer nivel de análisis se analizan los beneficios del colpbol para el alumnado participante y desde la perspectiva de los docentes de Educación Física. Independientemente de las características de los centros escolares seleccionados y del alumnado que escolarizan, para todos el colpbol es una herramienta válida de aprendizaje que permite progresar en la inclusión educativa como garantía de una mejor equidad.

La representación de la Administración educativa llama la atención en que «fundamentalmente diferenciaría tres ámbitos: primero, el ámbito cognitivo, [...] a través del desarrollo de la inteligencia motriz; después, la parte propiamente física, [...] con las habilidades básicas y perceptivo-motrices; [...] y luego, realizar una propuesta práctica para la igualdad, prestando una alternativa para la igualdad de género» (ERAE).

Desde la perspectiva de género y en un contexto inclusivo, se evidencia que el colpbol tiene numerosas ventajas para el alumnado, tanto en el marco curricular como en el actitudinal, y, además, como herramienta de preparación para la vida. Al respecto, tanto la representación de la Administración educativa como los maestros entrevistados parecen estar muy de acuerdo en que este deporte permite ver el reflejo de la sociedad, porque es mixto desde su origen. Muestra de ello es esta contribución que sale de la entrevista al docente del centro concertado: «ellos saben que los equipos son mixtos al igual que en la sociedad mujeres y hombres trabajan juntos» (ECC). El maestro de Educación Física del CAES otorga gran valor a esta práctica, porque el colpbol favorece: «unir y educar en unos valores de igualdad y compromiso a todos por igual, ya sean extranjeros, gitanos, chicos y chicas» (ECAES). En este mismo ángulo, desde la Administración educativa se considera que: «educativamente, si van a la escuela juntos, si van al cine juntos, ¿por qué no van a hacer deporte juntos?» (ERAE).

La integración del colpbol en el currículum escolar acontece una práctica educativa efectiva al servicio del éxito escolar del alumnado, así como del desarrollo competencial y de la reducción del absentismo escolar. Pero una vez más, la normativa legal se ha ajustado a una realidad que ya se daba en los centros escolares mucho antes, tal y como confirma la representación de la Administración educativa: «lo que hizo el currículum fue trasladar una realidad, [...] había tantos centros escolares que lo estaban haciendo que era lógico que estuviera contemplado» (ERAE).

También, en los entornos más desfavorecidos, tanto desde la Administración educativa como desde los maestros entrevistados, se subraya el impacto de esta práctica para la asunción de normas básicas del deporte y de la vida, así como para la adquisición del hábito de higiene personal. Ejemplo de ello, son estas aportaciones: «conseguir, por ejemplo, que alumnado de etnia gitana venga con ropa deportiva o que puedan salir del centro para hacer una actividad o que vengan al centro porque hay una salida» (ERAE), o «fomenta el trabajo cooperativo y el esfuerzo conjunto para un objetivo común» (ECAES).

Una limitación importante, como pasa en otros estudios (Marín, 2011), es la falta de medición de los resultados y la transferencia de lo aprendido a otros contextos, ya que, en algunos casos, el resto de la comunidad educativa no termina por percibir cambios o beneficios en el alumnado. Así, «quizás no hayan notado ninguna mejora o no me la han hecho saber, pero yo personalmente sí que noto mejoría entre el grupo» (ECC). Puede que lo hayan sentido, pero no manifestado, o que los aprendizajes del área de Educación Física no se hayan ampliado a otros espacios dentro del centro escolar, como el patio, o a otros ambientes, como el hogar o el barrio. Frente a esto, desde la Administración educativa son sabedores de centros escolares en los que la práctica del colpbol está invadiendo tiempos de recreo, desbancando a otros deportes: «el colpbol ha logrado desplazar al futbol dentro del tiempo de ocio, de patio o de comedor, en los que el alumnado tiene cierta libertad para elegir a qué se juega» (ERAE).

6. A modo de conclusiones

La inclusión educativa, la igualdad de oportunidades y la equidad en los centros escolares son todavía retos y desafíos en plena sociedad del siglo XXI.

Las distintas funciones de los centros escolares se comprenden más allá de la mera transmisión de conocimientos y la inclusión educativa representa una auténtica posibilidad de crecimiento, conocimiento y trabajo para superar las desigualdades presentes. Por eso, la actuación se asocia directamente con la mejora educativa, y la atención a la diversidad se instala como norma desde opciones más pedagógicas y éticas. En el fondo se persigue el compromiso de los centros escolares con la atención a la diversidad en tanto que de una acción normalizada se debiera tratar. Su concreción a través de la educación compensatoria tiene que hacer posible la superación de las desigualdades desde la inclusión educativa.

Sobre ello hemos profundizado en esta contribución, reparando en la relevante aportación que puede hacer la práctica educativa del colpbol en los ámbitos escolar y deportivo. Contenidos como el colpbol ayudan en la consecución de objetivos más amplios, y no solo conectados a las habilidades físico-deportivas, como, por ejemplo, la educación en valores o la coeducación. También, porque es un deporte más ajustado a los intereses que todos puedan tener (Monjas, 2018).

Uno de los factores más esenciales para la consecución de la inclusión educativa en la Educación Física es el rol docente (Nuñez, Kenigs, Carcamo-Oyarzun, Tapia y Martinez-Salazar, 2018; Richman, Rosenfeld y Bowen, 1998; Rosenfeld y Wise, 2000) y la mayoría de las cualidades destacadas en los estudios sobre la temática guardan relación con el trato que el docente da a sus alumnos y la interrelación establecida con ellos (Pardo, 2008). De lo que aquí hemos analizado cabe enfatizar que la formación docente cumple un papel fundamental. De esta manera, se concluye la necesidad de una formación inicial y continua de calidad para llevar a cabo las reformas convenientes, innovar en el aula y en el centro escolar, aprender desde la investigación en acción en la docencia y dar

respuesta a la enorme diversidad existente en las aulas. En este caso, es posible encontrar información o recursos en la web, herramientas e instrumentos, realizar cursos de formación o formación continua a través del seminario anual que se organiza sobre colpbol, acudir a las sesiones de promoción y exhibición o ser parte de la asociación de colpbol para recibir asesoramiento.

Por otra parte, el papel de la familia es clave en cualquier proceso educativo, pero parece una cuestión pendiente, ya que ninguno de los centros escolares se plantea su participación. Familia y centro escolar son los principales contextos de socialización primaria (Musitu y Cava, 2001) y, por ello, es primordial trabajar conjuntamente de forma coordinada y coherente, para obtener mejores resultados en los aspectos sociales, afectivos y escolares.

Finalmente, es importante que llevar a cabo un seguimiento de los procesos y los resultados en los centros escolares que utilizan el colpbol como un deporte educativo en las clases de Educación Física, y para que se conozcan los beneficios que aporta al alumnado en todos los niveles. Pero también para extender su práctica deportiva, porque puede contribuir a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea mucho más enriquecedor.

7. Referencias bibliográficas

Abiétar, M.; Torres, M. (2018). «Comprender el fracaso educativo: una propuesta de aproximaciones teóricas». En: Abiétar, M.; Belmonte, J.; Giménez, E. (coords.). Educación, Cultura y Sociedad. Espacios críticos (pp. 139-154). València: Tirant lo Blanch.

Ainscow, M. et al. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Madrid: Narcea.

Aparisi, J. A. (2013). «Respuestas integradoras de la multiculturalidad en el currículum: contenidos y metodología». En: A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar (pp. 123-142). Barcelona: Octaedro.

Brustad, R.; Parker, M. (2005). «Enhancing positive youth development through sport and physical activity». Revista Psychologica, 39.

Driessnack, M.; Sousa, V.; Costa, I. (2007). «Revisión de los diseños de investigación relevantes para enfermería». Revista Latinoamericana de Enfermagem, 15(5): 179-182.

Gonzalo, O. (2018). «Colpbol: esport, llengua i cultura». À Punt, 24 de junio. Disponible en: <https://apuntmedia.es/va/esports/poliesportiu/colpbol--esport--llengua-i-cultura>.

Gould, D.; Carson, S. (2008). «Life skills development through sport: current status and future directions». International Review of Sport and Exercise Psychology, 1: 58-78.

Marín, D. (2011). Adaptación e implementación de un programa de intervención en la escuela a través de la educación física: el programa de responsabilidad personal y social. Universitat de València.

Marín, D.; Muñoz, J. L.; Gabarda, V. (2018). «La educación compensatoria desde las inteligencias múltiples». En: Abiétar, M.; Belmonte, J.; Giménez, E.

(coords.). Educación, Cultura y Sociedad. Espacios críticos (pp. 213-226). València: Tirant lo Blanch.

Mayorga, M. J. (2004). «La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria». RELIEVE, 10(1): 23-39.

Monjas, R. (2018). «El lugar que debe ocupar la Educación Física. Reflexiones de un docente». Revista Digital de Educación Física, 51: 5-10.

Musitu, G.; Cava, M. J. (2001). La familia y la educación. Barcelona: Octaedro.

Nuñez, P. C.; Kenigs, O. A.; Carcamo-Oyarzun, J.; Tapia, J. L.; Martinez-Salazar, C. (2018). «Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado». RETOS Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 34: 212-217.

Palomares, D.; Sánchez, J. (2016). «Educación exitosa para todos y todas: la equidad como proceso para la excelencia educativa». En: Suárez, C.; Marín, D.; Palomares, D. (coords.). Retos de la educación en tiempos de cambio (pp. 25-43). València: Tirant lo Blanch.

Pardo, R. (2008). La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles (tesis doctoral). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Petitpas, A. J.; Cornelius, A. E.; Van Raalte, J. L.; Jones, T. (2005). «A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development». The Sport Psychologist, 19: 63-80.

Richman, J.; Rosenfeld, L.; Bowen, G. (1998). «Social support for adolescents at risk of school failure». Social Work, 43(4): 309-323.

Rodríguez, L. R.; Gómez, E. M. (2018). «Propuesta de igualdad de género en Educación Física: adaptaciones de las normas en fútbol». RETOS Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 33: 293-297.

Rosenfeld, A.; Wise, N. (2000). The over-scheduled child: Avoiding the hyperparentingtrap. Nueva York: St. Martin's Press.

Sandford, R. A.; Armour, K. M.; Warmington, P. C. (2006). «Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes». British Educational Research Journal, 32(2): 251-271.

Santana-Vega, L.; Ruíz-Gutiérrez, J. (2018). «Elección de carrera y género». Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 19: 7-20.

Valle, E. (2018). «La coeducación: una revolución social ineludible». En: Abiétar, M.; Belmonte, J.; Giménez, E. (coords.). Educación, Cultura y Sociedad. Espacios críticos (pp. 47-60). València: Tirant lo Blanch.

Waliño, M. J.; Peirats, J.; Pessoa, T.; Vidal, M. I. (2018). «Tecnologías para la inclusión». En: Abiétar, M.; Belmonte, J.; Giménez, E. (coords.). Educación, Cultura y Sociedad. Espacios críticos (pp. 169-184). València: Tirant lo Blanch.

Wright, P. M.; Burton, S. (2008). «Examining the implementation and immediate outcomes of a personal-social responsibility model program for urban high school students». Journal of Teaching in Physical Education, 27: 138-154.

Reconocimientos

Al profesorado participante, por la oportunidad que brinda para seguir aprendiendo de la práctica educativa cotidiana; y a Juanjo Bendicho, por su colaboración en el proceso de elaboración de este aporte.

-

5

-

Comunidades virtuales que aprenden

CRISTÓBAL SUÁREZ-GUERRERO

Universitat de València

PRUDENCIA GUTIÉRREZ-ESTEBAN

Universidad de Extremadura

1. Introducción

El docente como respuesta a la pregunta: «¿con quién aprender?» es casi un axioma escolar, forma parte de la cultura educativa presencial tradicional y se encuentra normalizada en las representaciones pedagógicas con las que se formulan los procesos de aprendizaje en el aula. Sin embargo, cuando el entorno de aprendizaje es internet, la pregunta por el agente educativo cobra un nuevo significado (Suárez y Ricaurte, 2016). Las respuestas sobre quién y cómo es ese «otro» con el que se puede aprender en internet no son tan automáticas y definidas como en el aula, sino que se abren a un conjunto amorfo, flexible, amplio y amateur de perfiles y dinámicas ajenas a la cultura educativa estándar (Dussel, 2011; Selwyn, 2013).

El entorno de aprendizaje no es una entidad abstracta en el desarrollo educativo de las personas, siempre se aprende en un contexto. Por ello, cuando el contexto cambia, se transforman las condiciones de aprendizaje. Esto es lo que sucede cuando se concibe internet como contexto educativo. Existe, así, una tarea pedagógica pendiente por repensar la figura del «otro» en el proceso de aprendizaje desde la valoración de unas condiciones sociales y culturales diferentes en internet. Ofrecer un análisis educativo de estos entornos de aprendizaje abiertos e informales en internet bajo la noción de comunidades virtuales de aprendizaje es el objetivo de este capítulo, así como aportar evidencias desde a práctica y cifrar una línea emergente de investigación educativa sobre los procesos y dilemas de cara a normalizar el análisis de internet como un entorno educativo.

Sin dejar de tomar en cuenta los riesgos y distopías sobre internet hoy en día (Peirano, 2019), especialmente ligadas a la seguridad, privacidad y uso comercial de datos, el valor educativo de internet no solo consiste en permitir el acceso a información, sino que internet también da cabida al sujeto y sus interacciones formando parte de sus condiciones de aprendizaje. Es por ello que existe una gran diferencia entre pensar, diseñar o desarrollar una educación sumando internet al aula (aprender más internet), que pensar, diseñar o desarrollar una educación asumiendo internet como entorno educativo (aprender en internet). A diferencia del aula como entorno educativo, en internet laten procesos sociales inéditos, no solo nuevos recursos, que caracterizan el hecho

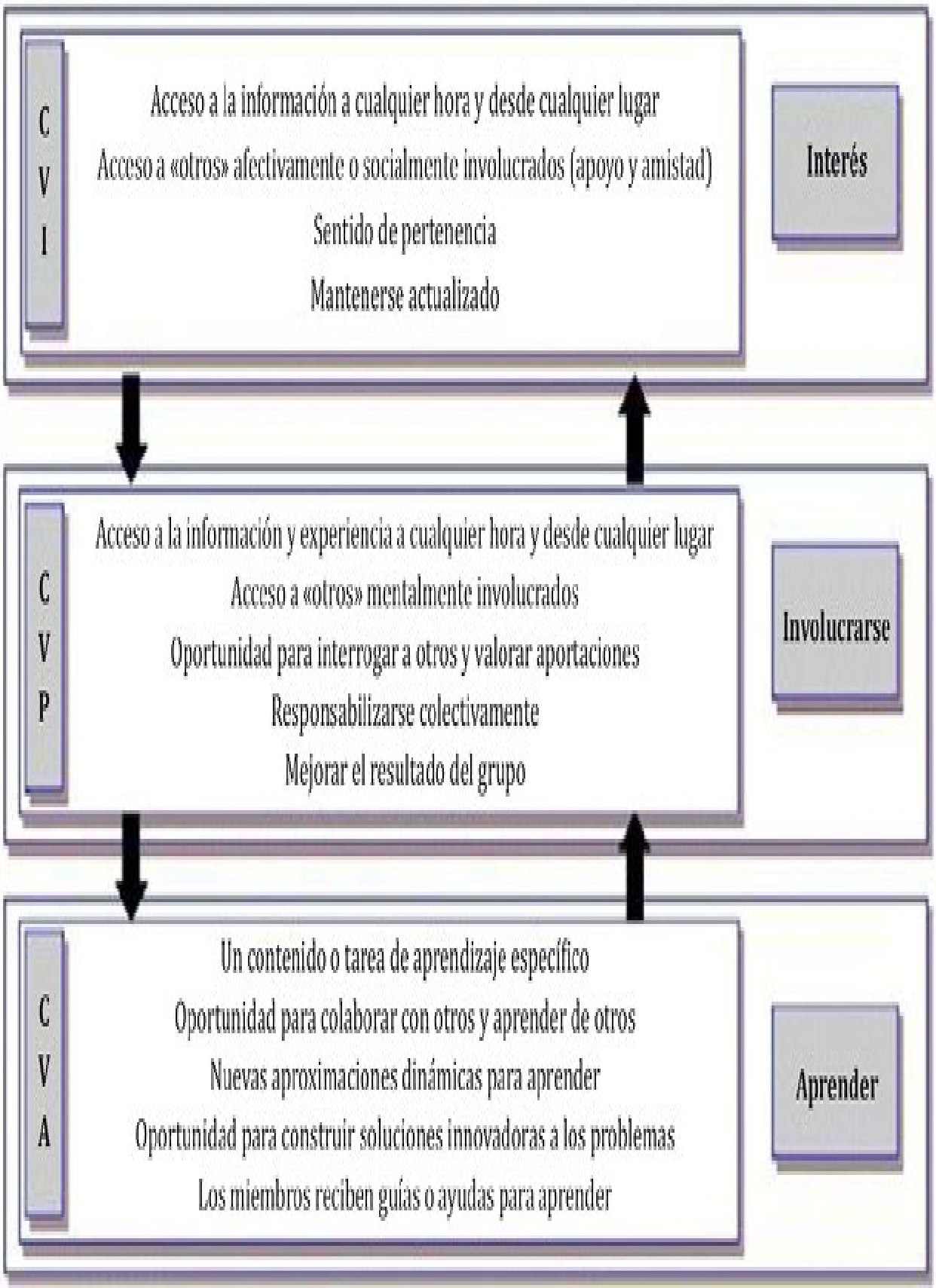
educativo bajo otras circunstancias, todas muy distintas a la cultura escolar estándar.

Desde una visión no formal e informal de la educación, el concepto que mejor puede ayudar a entender el valor de la interacción educativa en internet es el de comunidades virtuales de aprendizaje. La interacción social en internet es una interacción mediatizada por la máquina bajo esta condición: las personas con distintos intereses y desde distintos puntos de la red construyen un entramado social y cultural tecnológicamente enriquecido –o empobrecido, como se quiera ver– por una interacción en red. Este entramado social y cultural que tejen las personas conforma otra condición social de aprendizaje donde la pregunta: «¿con quién aprender?» adquiere un matiz diferente sobre el que la pedagogía y la didáctica deben de ensayar otra mirada (Beetham y Sharpe, 2013; Conole, De Laat, Dillon y Darby, 2008; Gros, 2015).

La noción sociocultural para impulsar la dinámica interpersonal como un dominio de intereses compartidos puede entenderse como comunidades de práctica (CoP). Lo más próximo a un uso educativo de las redes sociales es una comunidad de práctica (Downes, 2005), organización definida por intereses compartidos, donde sus miembros interactúan y aprenden juntos usando para ello recursos comunes, desarrollando una identidad y repertorio propios (Wenger, 2001). En las comunidades de práctica en internet también subyace la visión de que es posible aprender con otros, crear una comunidad de interés y establecer un alto arraigo en torno a una serie de prácticas comunes.

Pero, en internet y fuera de ella, la interacción social no es de la misma calidad e intensidad. Aprender en el seno de una CoP supone la generación de implicaciones positivas para el cambio. No se trata solo de estar conectado, incluso se puede estar de forma síncrona y no desarrollar interdependencia; tampoco se trata de formar parte de una red social, de recibir o dar likes, incluso se puede ser muy activo sin que por ello se comparta intereses o tareas conjuntas con otros. Aunque la interacción social en internet sea mediada, esporádica, de baja intensidad o temporalmente discontinuas, internet puede albergar comunidades de distintas características en función de los objetivos: comunidades virtuales de interés, comunidades virtuales de participación y comunidades virtuales de aprendizaje (Coll, Bustos y Engel, 2008) (figura 1).

Figura 1. Tipos de comunidades virtuales en función de los objetivos de sus miembros.


CVI
Acceso a la información a cualquier hora y desde cualquier lugar
Acceso a «otros» afectivamente o socialmente involucrados (apoyo y amistad)
Sentido de pertenencia
Mantenerse actualizado
Interés
CVP
Acceso a la información y experiencia a cualquier hora y desde cualquier lugar
Acceso a «otros» mentalmente involucrados
Oportunidad para interrogar a otros y valorar aportaciones
Responsabilizarse colectivamente
Mejorar el resultado del grupo
Involucrarse
CVA
Un contenido o tarea de aprendizaje específico
Oportunidad para colaborar con otros y aprender de otros
Nuevas aproximaciones dinámicas para aprender
Oportunidad para construir soluciones innovadoras a los problemas
Los miembros reciben guías o ayudas para aprender
Aprender

Fuente: Coll, Bustos y Engel (2008).

Visto así, a continuación, se presentan cinco casos que se acercan más al concepto de comunidades virtuales de aprendizaje, ya que son comunidades más estables para el aprendizaje, donde los miembros están mejor organizados en torno a metas comunes y donde caben nuevas representaciones de agentes educativos.

2. Comunidad para crear, cooperar y experimentar: Fab lab projects

Se trata de una comunidad global desarrollada desde el Centro de Programas Laboratorio Fab de Bits & Atoms del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusets), perteneciente a la Fundación Fab, la cual se crea en 2009 para facilitar y apoyar el crecimiento de la red internacional de fab labs, así como el desarrollo de organizaciones regionales (sedes) con capacidad para crear, experimentar y generar proyectos e ideas por sí mismas. La Fundación Fab es una organización sin fines de lucro de EE. UU. Su misión es proporcionar acceso a las herramientas, el conocimiento y los medios económicos para educar, innovar e inventar utilizando la tecnología y la fabricación digital, haciendo posible que cualquier persona pueda hacer (casi) cualquier cosa y, por lo tanto, crear oportunidades para mejorar las vidas y su medio de vida en todo el mundo. Los principales beneficiarios de la Fundación son las organizaciones comunitarias, las instituciones educativas y las organizaciones también sin fines de lucro. De modo que los programas de la Fundación se centran en tres ámbitos: el educativo (.edu), la creación de capacidad organizativa y servicios (.org) y la oportunidad de negocio (.com).

Fablabs.io <https://www.fablabs.io> es la red social en línea de la comunidad internacional de FabLab, donde se comparte e intercambia información para facilitar la creación y el desarrollo de productos. El portal <http://www.fabfoundation.org> se divide en organizaciones (que suelen coincidir geográficamente con zonas como países o continentes), proyectos (desarrollados y en desarrollo, donde se ofrece todo tipo de información para replicarlo o bien para mejorarlo, si alguien desea hacerlo), laboratorios (que hay alrededor de tu ubicación y los proyectos que han desarrollado y su equipamiento), máquinas y discusión (amplio foro con distintas líneas temáticas para el debate, el intercambio de información y experiencias).

Dentro de esta comunidad surge la comunidad de proyectos Fab Lab, la cual es una de las que ofrece mayor actividad. Los usuarios registrados, pueden

compartir sus proyectos, distribuyendo los archivos y los planos para fabricar, bien replicando o bien mejorando o ampliando el producto en cualquier otro Fab Lab del mundo. Además, incorpora un apartado de «incidencias» para que se pueda registrar alguna dificultad encontrada en el montaje o réplica del proyecto, solicitando en ese caso más información o alguna aclaración por parte del «contribuyente» (persona que ha compartido el proyecto de manera libre y desinteresada).

Los lugares de encuentro de esta comunidad son presenciales en todo el mundo, así como de manera virtual, a través de las distintas comunidades y grupos de trabajo en línea. Para participar, se recomienda registrarse en projects.fablabs.io o Wikifactory con su cuenta de fablabs.io si ya se posee. De modo que, si con anterioridad se ha formado parte de un laboratorio o se ha iniciado un proyecto en fablabs.io, el nuevo proyectos.fablabs.io importa los proyectos y relaciones anteriores con otros miembros de la comunidad <https://fablabs.io/labs/map>.

Esta experiencia ofrece un gran potencial educativo por la filosofía de aprendizaje compartido, flexible y abierto, dado que todas las personas que forman parte de la comunidad comparten la filosofía maker, que se basa en crear, compartir y experimentar, pero también en el desarrollo de la digitalización, economización, colaboración e innovación del usuario, convirtiendo a los makers en productores de la economía social, creando salidas emprendedoras (Russell et al., 2019). También por el interés desde la misma organización por potenciar y desarrollar la cultura maker en el ámbito educativo, así como las aplicaciones educativas de esta.

3. La comunidad detrás del robot: Ottodiy

La comunidad Ottodiy se basa en el intercambio de información, experiencias y conocimientos para la creación del robot Otto mediante el uso de software libre y abierto. La comunidad está dividida en varias secciones:

• Library (repositorio donde se ofrece e intercambia información acerca de las librerías necesarias para hacer funcionar a Otto);

• Do it Yourself (DIY) que permite montar un robot sin necesidad de soldar;

• Plus (Otto DIY+Plus) repositorio para usuarios más avanzados que permite crear un robot interactivo, al que, además, se invita a añadir y contribuir a la comunidad;

• X (Archivos de código abierto para Otto DIY X, un robot con ruedas interactivo que cualquiera puede hacer. Se mueve, emite sonidos y evita los obstáculos. Es una fuente completamente abierta, compatible con Arduino, programable, imprimible en 3D);

• Wemos (ofrece información acerca de cómo configurar las piezas adicionales de robot controladas por wifi);

• ch340g-ch34g-ch34x-mac-os-x-driver forked from adrianmihalko/ch340g-ch34g-ch34x-mac-os-x-driver (donde los desarrolladores trabajan conjuntamente para revisar códigos, gestionar proyectos y construir software).

La financiación procede del movimiento maker, basado en compartir el conocimiento y distribuir la información. El acceso es abierto y gratuito <https://github.com/OttoDIY>. La comunidad GitHub (que da sustento a OttoDIY) está formada por más de 36 millones de desarrolladores que trabajan

de manera colaborativa y no lucrativa y permite, además, participar en proyectos que se llevan a cabo en su seno. Esta comunidad surge de la necesidad de intercambiar información, experiencias y creaciones con usuarios desde otros lugares del mundo. El robot Otto puede diseñarse y elaborarse con herramientas opensource al imprimir en 3D las piezas necesarias para su construcción y programarlo con Arduino también con código abierto.

En esta experiencia también se combinan el encuentro en línea en la plataforma mediante foros con el uso de redes sociales en grupos, tales como en Facebook <https://www.facebook.com/groups/ottodiy> y <https://wikifactory.com/+OttoDIY/otto-diy>. Para los usuarios que no poseen conocimientos avanzados en programación, invitan a tomar parte en Basic Otto DIY Factory.

4. Comunidad que aprende y lucha por el cambio climático: #Porelclima

Este portal web es el lugar donde se aglutina información, recursos y espacio de intercambio de opiniones, información y coordinación de acciones para el compromiso por el medioambiente para frenar el cambio climático. El espacio, además, ofrece historias, recursos (tales como vídeos) y la comunidad. La comunidad #PorelClima comprende a su vez, una estructura organizativa donde se ofrecen distintas acciones. Además, en esta comunidad tienen lugar diferentes grupos, tales como:

• Hostelería #PorelClima: grupo de bares y restaurantes con un compromiso firme frente al cambio climático.

• Escaparate #PorelClima: productos y servicios que cuidan el planeta, donde se comparte información para desarrollar un consumo más responsable.

• Plataforma Española de Acción Climática: iniciativa público-privada para aumentar el compromiso con la acción climática de diversas entidades.

La comunidad se crea en noviembre 2016. La financiación procede del movimiento por el clima, que se basa en compartir el conocimiento y distribuir la información. El acceso es abierto y gratuito, si bien existe financiación privada, aunque no consta cuál es su procedencia. Como novedad, ofrece la posibilidad de trasladar las iniciativas, debates, intercambio de información y propuestas al mundo real, para desarrollar acciones concretas y factibles; también que implica a toda la sociedad civil, empresas, ONG, entidades, como, por ejemplo <https://porelclima.es/ecodes>.

Aquí se combinan el encuentro en línea en la plataforma mediante foros con el

uso de redes sociales en grupo como en Facebook (<https://www.facebook.com/compromisoclima> y <https://www.facebook.com/groups/463598734378149>). Es necesario registrarse para participar y un webmaster da autorización para entrar.

Su potencial educativo, y especialmente social, es notable, pues hace posible que se pongan en contacto personas de distintas zonas geográficas para formarse e informarse, también para llevar a cabo distintas acciones a favor de la sostenibilidad y el medioambiente, tanto a nivel local como global. Aunque el contacto y las interacciones están tecnológicamente mediadas, este proceso se traslada a la vida real para desvirtualizar y llevar a cabo acciones de sensibilización y concienciación, a toda la ciudadanía, educando en un uso no consumista y respetuoso con la naturaleza.

5. Comunidad de las comunidades juveniles: Edgeryders

La comunidad surge en el contexto del proyecto del mismo nombre de la Comisión Europea, que invitaba a discutir y compartir las experiencias de jóvenes europeos de distinta clase y condición, respecto a las transiciones de jóvenes (con respecto a las trayectorias de jóvenes hacia la adultez, independencia y emancipación) en todo el mundo (no solo de la Unión Europea). La incorporación para participar en la comunidad está relacionada con la idea de networking: una persona invita a otras a participar en la comunidad, que a su vez invita a más gente para contribuir con su experiencia y promover la idea de Edgeryders (<https://edgeryders.eu>). Como consecuencia, tomaron parte en la plataforma inicial, más de 1100 participantes desde distintas partes del mundo.

En la actualidad, es una empresa de innovación social que trabaja en simbiosis con una gran comunidad en línea de miles de hackers, activistas, pensadores y activistas radicales y gente corriente que marca diferencias (traducción nuestra de su web). La compañía surge en 2013 como una spin-off del proyecto de la Unión Europea. La empresa sirve tanto a la comunidad como la comunidad sirve a la empresa al emplear su inteligencia colectiva para impulsar sus propias actividades. Edgeryders explota datos de la propia comunidad para detectar y analizar soluciones económicas, sociales y ecológicas en respuesta a los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y contribuye ofreciendo herramientas de construcción de la comunidad y técnicas de investigación vanguardistas.

Las comunidades de Edgeryders son ahora una red de diferentes comunidades en línea, cada una sobre un tema específico, si bien el acceso (mediante registro) permite que con un solo usuario sea posible participar en todas ellas, ya que todas son públicas. Entre estas comunidades es posible encontrar grupos como the Campfire, Wellbeing in Europe, Internet of Humans, Culture Squad, Research Network, EarthOS, Participio and Open Village.

6. Comunidad para preguntar y preguntar: Quora

Quora <https://es.quora.com> es un claro ejemplo de comunidad Questions & Answers (Q&A community). Ofrece distintos canales temáticos donde los usuarios pueden decidir qué temas les interesan y desean seguir durante el registro y, así posteriormente, recibir información y avisos de noticias, eventos y preguntas relacionadas con aquellos temas seleccionados.

Como muestran Jian et al. (2018), en la comunidad Quora tienen lugar comportamientos diferentes a los que se suceden en la realidad. Su trabajo revela que las respuestas con más énfasis en temas específicos dentro de esta línea, pero no tan conocidos popularmente, obtienen significativamente más votos, a la vez que las respuestas con mayor actividad diaria, reciben significativamente menos votos, mientras que las respuestas escritas por un autor con más seguidores, que a su vez pertenece a una pregunta con más seguidores y ofrece una explicación más extensa o añade imágenes, puede obtener significativamente más votos. Del mismo modo, Shi et al. (2019) ponen de manifiesto la importancia e influencia del marco afectivo frente al cognitivo (vinculado a los conocimientos sobre el tema) al debatir una cuestión en estas comunidades Q&A, así como en la preocupación y sensibilización social respecto al tema, como puede ser el cambio climático. Cuanto mayor es la intensidad afectiva, mayor será su proyección pública, si bien la polaridad afectiva (posicionamientos tanto a favor como en contra) no son tan importantes como el marco perceptivo, el cual se revela como el más poderoso para promover la discusión pública y la única variable que puede motivar el deseo de las personas para seguir rastreando temas.

7. Una línea de investigación emergente: la educabilidad en comunidades virtuales

Hasta el momento, no existen muchas evidencias empíricas sobre el tema en comunidades virtuales, pero sí otras experiencias dignas de mencionar como la recogida por Birtchnell, Böhme y Gorkin (2017). Estos autores, siguiendo la tercera misión de la universidad en la materialización del capital intelectual, exploran desde el estudio de casos y empleando una perspectiva multinivel, cómo la impresión 3D se articula a una economía emergente de las economías del conocimiento y cómo se articulan las instituciones del tercer sector junto con las dinámicas sociales de los creadores y consumidores a diferentes escalas, comunidad, regional y nacional. Por su parte, a través de investigación-acción, Hirscher, Mazzarella y Fuad-Luke (2019) crearon y analizaron una red colaborativa, Mode Uncut, un proyecto centrado en el valor de la creación social a través de la fabricación de ropa diferente. Los resultados avalan cómo la creación social contribuye a modelar intercambios alternativos en la economía de la moda, así como se activan prácticas sociales para la fabricación que buscan empoderar a las personas a través de experiencias de aprendizaje compartidas.

Pero no solo en las comunidades se intercambia y aprende, como pone de manifiesto el trabajo sobre Merlot que realiza De Langen (2018). En primer lugar, en estas comunidades se desarrollan distintos modelos, se intercambian recursos, donde el profesorado es percibido como consumidor y prosumidor de productos basados en recursos educativos abiertos, donde la comunidad se revela como el centro de todo. En segundo lugar, en estas comunidades se adquieren competencias, lo que hace posible el intercambio, el desarrollo de programas para empleados y de nuevos entornos de aprendizaje, y, finalmente, la introducción de recursos educativos abiertos (REA) en los programas curriculares, haciendo que los REA, además, estén disponibles para el alumnado.

Estas bondades en el aprendizaje son también corroboradas por Bui et al. (2018) al recoger en su propuesta de innovación docente los beneficios que reporta en el aprendizaje de estudiantes universitarios compartir en la comunidad Scratch

proyectos con otras personas. La idea original propuesta por los miembros de la comunidad puede mejorarse gracias las contribuciones y mejoras sugeridas en la plataforma, lo que invita a los scratchers a compartir sus ideas para mejorar su propio proyecto y también comentar el trabajo de otros. En esta experiencia, los hallazgos muestran que el alumnado reporta un aumento de la motivación hacia el aprendizaje y la creatividad, así como la mejora de los resultados de aprendizaje al usar Scratch para crear historias y juegos interactivos, fabricando interesantes proyectos y posteando en sus redes sociales para compartir sus creaciones con sus amistades. Además, usar herramientas en línea aumenta las posibilidades de participación e innovación para el aprendizaje y la docencia en países en desarrollo como Vietnam, creando REA que fácilmente se comparten, lo que genera un buen ambiente de aprendizaje y responde al objetivo del aprendizaje móvil cuando tiene lugar la innovación, sobre la base de la propuesta BYOD (Bring your own device, 'trae tu propio dispositivo') en las aulas del siglo XXI.

Así, junto con el equipo Scratch perteneciente al MIT, Mako y Monroy--Hernández (2017) crearon un conjunto de datos procedente de la actividad pública en línea de la comunidad durante los primeros cinco años de su creación. Posteriormente, Gan, Mako y Dasgupta (2018) analizan los proyectos compartidos y no compartidos de 1,1 millones de usuarios de Scratch, teniendo en cuenta las variables género, feedback recibido y las decisiones de los aprendices para compartir sus proyectos de computación creativa en la comunidad, y muestran que, aunque las chicas comparten menos proyectos inicialmente, esta tendencia cambia entre los usuarios con más experiencia. De igual manera, encuentran que recibir feedback positivo de la comunidad aumenta la posibilidad de compartir proyectos entre los usuarios más inexpertos, hecho que disminuye cuando la experiencia es mayor.

Un claro ejemplo de seguimiento de la trayectoria y actividad de una comunidad ha sido analizado por Cottica et al. (2013) y Gutiérrez Esteban y Mikiewicz (2013a; 2013b) a partir de la comunidad Edgeryders. Igualmente, Cottica, Melançon y Renoust (2017) encontraron, tras analizar tres pequeñas comunidades integrantes de Edgeryders, que las comunidades en línea administradas se caracterizan por distribuciones graduales que se desvían de la ley de poder, constituyendo esta desviación en una gestión comunitaria exitosa.

Al estudiar las trayectorias de jóvenes y la ayuda entre iguales durante sus transiciones en las comunidades virtuales, Cuzzocrea y Collins (2015)

identificaron la individualización colaborativa, la cual permite caracterizar los intentos de la gente joven para definir sus identidades como autosuficientes a la vez que necesitan apoyo y colaboración, lo que ayuda a entender las necesidades socioeconómicas cambiantes de la juventud. Esto hace que sea necesario seguir insistiendo en reenfocar la atención en el trabajo que se desarrolla en las comunidades con las que están comprometidos los y las jóvenes, profundizando en el desarrollo e interacciones en las que se basan las comunidades, así como su potencial educativo. Por ello, como línea de trabajo futuro, interesa continuar estudiando los procesos e intercambios que se producen en las comunidades educativas virtuales, como hacen Liao et al. (2019) al revisar la relación entre los proyectos empleando el marco de métricas del conocimiento del proyecto (TPKMF) y las posibilidades educativas que brindan, como refieren Ahmed y Srivastava (2017), Mushtaq et al. (2019) y Mushtaq et al. (2018). Entender, por tanto, que la virtualidad es un entorno y no solo un material de clase puede afinar la comprensión de una emergente forma de aprendizaje informal y, con ello, consolidar una línea de trabajo interdisciplinar de enfoques y procesos de investigación para entender ese nuevo estatus educativo.

8. Referencias bibliográficas

Ahmed, T.; Srivastava, A. (2017). «Understanding and evaluating the behavior of technical users. A study of developer interaction at Stackoverflow». Human--centric Computing and Information Sciences, 7(1): 8-15.

Beetham, H.; Sharpe, R. (eds.). (2013). Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning. Londres: Routledge.

Birtchnell, T.; Böhme, T.; Gorkin, R. (2017). «3D printing and the third mission: The university in the materialization of intellectual capital». Technological Forecasting and Social Change, 123: 240-249.

Browder, E. R.; Aldrich, H. E.; Bradley, S. W. (2019). «The emergence of the maker movement: Implications for entrepreneurship research». Journal of Business Venturing, 34(3): 459-476.

Coll, C.; Bustos, A.; Engel, A. (2008). «Las comunidades virtuales de aprendizaje». En: Coll, C.; Monereo, C. Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación (pp. 299-320). Madrid: Morata.

Conole, G.; De Laat, M.; Dillon, T.; Darby, J. (2008). «Disruptive technologies, pedagogical innovation: What's new? Findings from an in-depth study of students use and perception of Technology». Computers & Education, 50(2): 511-524.

Cottica, A.; Bello, B. G.; Vickers, B.; Potonick, D.; Marcus, G.; Mikiewicz, P.; Gutiérrez Esteban, P.; Eriksson, M.; Petkovic, S.; Cuzzocrea, V. (2013). The Edgeryders guide to the future. A handbook for policy makers and designers of policy-oriented online communities. Bruselas: Consejo de Europa.

Cottica, A.; Melançon, G.; Renoust, B. (2017). «Online community management as social network design: testing for the signature of management activities in

online communities». Applied Networks Science, 2(1): 30-40.

Cuzzocrea, V.; Collins, R. (2015). «Collaborative individualization? Peer-to-peer action in youth transitions». Young, 23(2): 136-153.

De Langen, F. (2018). «Sustainability of Open Education Through Collaboration». International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(5): 94-111.

Downes, S. (2005). «E-learning 2.0». Elearn Magazine. Education and Technology in Perspective. Disponible en: <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=31741>.

Dussel, I. (2011). «Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico». VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Buenos Aires: Santillana.

Gan, E. F.; Mako Hill, B.; Dasgupta, S. (2018). «Gender, Feedback, and Learners' Decisions to Share Their Creative Computing Projects». En: Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, vol. 2, CSCW, art. 54 (noviembre de 2018). Nueva York, NY: ACM. DOI: <https://doi.org/10.1145/3274323>.

Gros, B. (2015). «The Dialogue between Emerging Pedagogies and Emerging Technologies». En: Gros, B.; Maina, M. The Future of Ubiquitous Learning. Learning Designs for Emerging Pedagogies (pp. 3-23). Berlín: Springer Berlin Heidelberg. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_1>.

Gutiérrez-Esteban, P.; Mikiewicz, P. (2013). «How do I learn? A case study of Lifelong Learning of European Young». En: Smyrnova-Trybulska, E. E-learning and Lifelong Learning (pp. 69-76). Katowice-Cieszyn: Studio Noa.

— (2013b). «Learning on the Edge: Edgeryders' learning and educational experiences». En: El-Imam, N. Guide Edgeryders pour l'avenir. Manuel à l'intention des décideurs et concepteurs de communautés en ligne axées sur les politiques. Marsella: Consejo de Europa.

Hill, B. M.; Monroy-Hernández, A. (2017). «A longitudinal dataset of five years of public activity in the Scratch online community». Sci Data, 4: 170002. DOI: <10.1038/sdata.2017>.

Hirscher, A- L.; Mazzarella, F.; Fuad-Luke, A. (2019). «Socializing Value Creation Through Practices of Making Clothing Differently: A Case Study of a Makershop With Diverse Locals». Fashion Practice. The Journal of Design, Creative Process & the Fashion Industry, 11(1): 53-80. DOI: <10.1080/17569370.2019.1565377>.

Jiang, H.; Qiang, M.; Zhang, D.; Wen, Q.; Xia, B.; An, N. (2018). «Climate change communication in an online Q&A community: A case study of Quora». Sustainability (Suiza), 10(5), art. 1509.

Le Diem, B.; Kim, Y. G.; Ho, W.; Thi Thu Ho, H.; Tinh Tran, T.; Phuong Hoang, Y.; Le Diem Tran, B. (2018). «The building OER in okmindmap for innovative teaching and learning». International Journal of Engineering & Technology, 7(4.9): 26-41.

Liao, Z.; Wang, N.; Liu, S.; Zhang, Y.; Liu, H.; Zhang, Q. (2019). «Identification-method research for open-source software ecosystems». Symmetry, 11(2), art. 182. DOI: <10.3390/sym11020182>.

Mushtaq, H.; Malik, B. H.; Shah, S. A.; Siddique, U. B.; Shahzad, M.; Siddique, I. (2018). «Implicit and explicit knowledge mining of Crowdsourced communities: Architectural and technology verdicts». International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 9(1): 105-111. DOI: <10.14569/IJACSA.2018.090114>.

Mushtaq, H.; Siddique, I.; Malik, B. H.; Ahmed, M.; Butt, U. M.; Tahir Ghafoor, R. M.; Zubair, H.; Farooq, U. (2019). «Educational data classification framework for community pedagogical content management using data mining». International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 10(1): 329-338. DOI: <10.14569/IJACSA.2019.0100144>.

Peirano, M. (2019). El enemigo conoce el sistema. España: Debate.

Selwyn, N. (2013). Education in a Digital World. Londres: Routledge.

Shi, W.; Chen, C.; Xiong, J.; Fu, H. (2019). «What framework promotes saliency of climate change issues on online public Agenda: A quantitative study of online knowledge community Quora». Sustainability (Suiza), 11(6), art. 1619.

Suárez, C.; Ricaurte, P. (2016). «¿Con quién aprender? Nuevos perfiles

educativos en red». En: Gros, B.; C. Suárez, C. Pedagogía Red. Una educación para tiempos de Internet (pp. 105-134). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad, Barcelona: Paidós.

BLOQUE II: DESAFÍOS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

-

6

-

Los estudios culturales (de género) y la semiótica (feminista) como desafíos para la educación del siglo XXI[1]

JORGE BELMONTE-AROCHA

Universitat de València

1. La educación como trabajo cultural (e intelectual)

En una obra ya clásica, Giroux (1990) define a los sujetos educadores como intelectuales transformadores, afín a la concepción política de Gramsci (1960) sobre los sujetos intelectuales y su relación con la sociedad. Giroux también considera, como él, la dimensión de clase social, pero progresivamente incluirá cada vez más otras como cultura, raza y género, con sus complejas articulaciones.

Los sujetos educadores como intelectuales transformadores deberán conseguir que lo pedagógico sea más político, cosa que revela cómo esto representa una lucha por el significado hegemónico en la sociedad. El objetivo sería formar estudiantes con espíritu crítico contra las injusticias sociales.

Giroux plantea que es preciso entender al sujeto educador también como profesional de la cultura, enmarcándolo en el concepto de trabajador cultural (1997: 17), que destaca la primacía de lo político y lo pedagógico en la acción cultural de diversos profesionales: lo pedagógico por el conocimiento generado a través de representaciones simbólicas y lo político por el uso de tales conocimientos para favorecer transformaciones sociales hacia una mayor igualdad.

Giroux (1997: 103) afirma que «la pedagogía crítica necesita desarrollar una teoría de los educadores y trabajadores culturales como intelectuales transformativos que ocupan ubicaciones políticas y sociales específicas», los cuales deberían renunciar al discurso de la objetividad positivista y analizar los códigos ideológicos de todas las representaciones y prácticas culturales. Esto plantea a los sujetos educadores/trabajadores culturales como intelectuales específicos (en sentido foucaultiano), que abordan problemas concretos relacionados con su particular ubicación personal y no totalizadora, pero también como intelectuales públicos (en sentido gramsciano), que abordan problemas más generales que no solo afectan a su persona o contexto local, sino también a otras identidades o contextos más amplios y globales (Giroux, 1997: 107), en lo que podríamos reconocer como propuesta de articulación de teorías críticas y poscríticas (Da Silva, 2001).

Giroux (1997: 104) afirma: «Es necesario que los educadores desarrollen prácticas que no solo aumenten las posibilidades de conciencia crítica, sino también de acción transformativa», por lo que no se muestra conforme ni con los enfoques técnicos que pretenden objetividad neutral ni con los enfoques prácticos que solo pretenden subjetividad expresiva. Refiriéndose a la pedagogía feminista, Giroux pone como ejemplo a la teórica bell hooks (1989), la cual señala cómo la narración de la propia experiencia y la expresión de la propia voz no bastan, «es igualmente indispensable que tales experiencias sean objeto de análisis teóricos y críticos capaces de conectarlas con nociones más amplias de solidaridad, lucha y política, en lugar de separarlas de ellas» (1997: 105). Giroux (1997: 36) acude a otra teórica feminista (Fraser, 1990) para hacer su «llamamiento a que los educadores y trabajadores culturales se conviertan en cruzadores de fronteras comprometidos en un esfuerzo por crear esferas públicas alternativas», ya que Nancy Fraser propone esferas públicas renovadas y repensadas en las que dar condiciones para «la formación y representación de identidades sociales «así como para «que la igualdad social y la diversidad cultural coexistan con la democracia participativa» (Fraser, 1990: 68-69).

Giroux (1997: 16), con su concepto de trabajador cultural, propone «comprender la pedagogía como una configuración de prácticas textuales, verbales y visuales que pretenden abordar los procesos mediante los cuales la gente se entiende a sí misma», aportando desde su combinación de pedagogía (pos)crítica y estudios culturales «una noción de pedagogía capaz de cuestionar las formas dominantes de producción simbólica». Cuando plantea la necesidad educativa de trabajar culturalmente en la creación o el análisis crítico de textos o representaciones «el tema en cuestión no es simplemente un libro o película particulares, sino un ataque a todo un sistema de pensamiento» (Giroux, 1997: 279). El trabajo cultural con las narraciones y representaciones, su análisis político y pedagógico, es una tarea (pos)crítica, ya que: «En el contexto de la lucha cultural, esto supone una nueva investigación crítica del modo en que se construye la significación textual» (Giroux, 1997: 267).

Este concepto de trabajo cultural, totalmente pertinente hoy, busca ampliar la manera de pensar la educación en conexión con la cultura, argumentando que toda profesión relacionada con la producción sociocultural (profesores, educadores sociales, comunicadores mediáticos, artistas audiovisuales, escritores de ficción o información, investigadores y divulgadores...) está implicada en la construcción de narrativas e identidades que nunca son neutrales, sino que se ubican en determinados intereses políticos. El autor amplía su reflexión hacia

lugares y temas fuera del ámbito educativo formal, en relación con la noción de política cultural, un concepto clave del enfoque llamado estudios culturales (cultural studies) con el que busca explorar prácticas educativas que superen la mera transmisión de conocimientos y destrezas, que se articulen con los campos más amplios de la comunicación y la cultura, y que se comprometan con una nueva forma de producción política y cultural profundamente implicada en la construcción de conocimiento, subjetividades y relaciones sociales.

Esta perspectiva plantea la necesidad de un diálogo entre la didáctica y otros discursos, disciplinas, teorías o epistemologías que han ido cogiendo fuerza en su estudio de la cultura y la sociedad: la teoría feminista, el postestructuralismo, el posmodernismo, los estudios culturales, los estudios de género, la semiótica, la teoría de la comunicación, etc. En este panorama, se plantea la importancia de analizar la producción y representación de significados, porque estas prácticas y sus efectos están implicados en la dinámica del poder social. En relación con esto, los sujetos educadores deben preguntarse: qué sabe la gente, qué conocimiento tiene mayor valor y cómo se llega a saber de una forma determinada, dentro de un contexto social y de unas prácticas culturales específicas. En cuanto que producción cultural, la práctica educativa hace suyo el objetivo de cuestionar las formas del saber, de (re)plantearse las relaciones entre cultura, representación y poder.

2. Estudios culturales (semiótica) y educación

Da Silva (1995, 1998, 1999, 2001), desde su perspectiva postestructuralista de las teorías del currículum, nos proporcionaba una introducción al enfoque heterogéneo de los estudios culturales (y planteamientos afines) para su posible aplicación al campo de la educación. Una aplicación educativa de este enfoque plural que, a día de hoy, sigue estando pendiente y es más precisa que nunca.

Los llamados estudios culturales tienen su origen en el Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) de la Universidad de Birmingham en 1964. El CCCS partía de un cuestionamiento de la noción tradicional de cultura identificada exclusivamente como alta cultura, es decir, las grandes obras de la humanidad, de la literatura y las artes, del saber y las ciencias, una visión que criticaban por ser burguesa y elitista. Para el CCCS la cultura debía ser entendida también como el modo de vida global de una sociedad, como la experiencia vital y la producción simbólica de cualquier grupo humano, dedicándose al estudio de las subculturas urbanas y juveniles, de la cultura e ideología de medios como el cine y la televisión, etc.

El CCCS presenta dos tendencias metodológicas: por un lado, las investigaciones sociales y etnográficas, por otro la semiótica y las interpretaciones textuales. Esas dos tendencias reflejan los dos orígenes disciplinares diferentes y complementarios de los estudios culturales: las ciencias sociales y las humanidades. Varios estudios utilizan la etnografía como metodología, pero otros prefieren la interpretación o análisis de textos, entendidos (como en semiótica) de forma amplia: textos verbales, visuales o audiovisuales. La etnografía es utilizada, por ejemplo, para los estudios de subculturas urbanas, y la semiótica o la interpretación textual, en cambio, para el análisis de programas de televisión, entre otros textos de la cultura mediática. Los estudios culturales se ramifican con su difusión internacional, diversificándose también de acuerdo con una serie de perspectivas teóricas plurales: marxistas, postestructuralistas, feministas, etc. Hay, asimismo, heterogeneidad en las temáticas tratadas: sobre cuestiones de género, raza, sexualidad..., así como sobre las intersecciones entre ellas.

Se puede apreciar en esa heterogeneidad algunos rasgos comunes. En primer lugar, los estudios culturales se concentran en el análisis de la cultura, comprendida de manera amplia y diversa, como el vasto conjunto de textos o productos culturales de todo tipo, y también como los estilos de vida o las experiencias de cualquier grupo social. Los estudios culturales conciben la cultura como un espacio de significación, en el cual los grupos sociales, situados en posiciones diferentes de poder luchan por la hegemonía cultural: la imposición de sus significados a la sociedad más amplia. Lo que está en juego es la construcción de la identidad cultural y social de los diferentes grupos, y sus consecuencias prácticas, ya que la cultura define la forma en que el mundo, las personas y los grupos deben ser. En definitiva, los estudios culturales están preocupados por la conexión entre cultura, significación, identidad y poder.

La idea de construcción social funciona, según Da Silva (2001), como un concepto unificador de los estudios culturales, buscando caracterizar su objeto como un artefacto cultural socialmente construido, y partiendo de que el mundo cultural se vuelve naturalizado cuando su origen social es olvidado. Puedo destacar aquí, como aportación propia desde la semiótica, que en esto los estudios culturales retomarían la idea previa de los análisis críticos semiológicos de Roland Barthes (1957), según el cual las mitologías contemporáneas se basan precisamente en naturalizarse ocultando su origen social, histórico y político real: «el mito está constituido por la pérdida de la cualidad histórica de las cosas: las cosas pierden en él el recuerdo de su construcción» (Barthes, 1957: 129). La tarea del análisis cultural consiste en exponer críticamente ese proceso de naturalización.

Lo que diferencia los estudios culturales de otras disciplinas académicas más convencionales, y los acerca a la pedagogía crítica, es su postura explícitamente política, ya que sus análisis no pretenden ser imparciales, la crítica que hacen de las relaciones de poder toma partido por los grupos desfavorecidos. Los estudios culturales procuran que sus análisis funcionen como una acción política y social, lo que conectaría con la acción sociocultural y educativa.

Los estudios culturales nos permiten concebir la educación como campo de lucha en torno a la significación y la identidad. A partir de ellos podemos ver la educación (reglada o no) y el conocimiento (dentro o fuera de los planes de estudio) como campos culturales en los que diferentes grupos intentan establecer su hegemonía. En una concepción de la educación inspirada en los estudios culturales, las diversas formas de conocimiento son equiparadas. No hay una

separación estricta entre el conocimiento tradicionalmente considerado como escolar y el conocimiento cotidiano. Al ver todo conocimiento como un objeto cultural, se equipararía el conocimiento escolar con el conocimiento transmitido a través de los medios audiovisuales, ambos tipos de conocimiento (el escolar y el mediático) expresan significados social y culturalmente construidos, buscan influenciar y modificar a las personas, están envueltos en relaciones de poder y buscan producir cierto tipo de identidad social.

La influencia de los estudios culturales en las prácticas educativas más extendidas es aún imperceptible, ya que su concepción choca tanto con el sentido común más convencional como con las concepciones hegemónicas en el campo educativo, reproductoras del statu quo. Desde su propuesta de articulación de teorías críticas y poscríticas, Da Silva (2001) planteaba que un mundo social y cultural cada vez más complejo, atravesado por el conflicto, donde diferencia e identidad se vuelven centrales, necesitaría que los estudios culturales encontraran un espacio en el campo de la educación. Esta necesidad, planteada por diversos autores internacionales (Giroux, 1997, 2003, 2005, 2000; Kellner, 2011; Kincheloe, 2000; Steinberg, 2000, 2006), fue reconocida por una parte del profesorado de didáctica y organización escolar (Cascante, 2013; Cascante y Martínez, 2013; Rodríguez, 2003, 2012).

Cascante y Martínez (2013: 20), desde una pedagogía crítica interesada por las teorías poscríticas, nos recuerdan la vinculación original (frecuentemente olvidada) de los estudios culturales con la práctica educativa. Cascante (2013: 52) señala que los estudios culturales tratan de abordar la alta cultura (arte, ciencia, currículum oficial) entendiéndola como parte de los discursos expresivos de grupos/intereses sociales determinados, y plantea analizarla junto al resto de formas culturales (cultura mediática, popular, juvenil). Rodríguez (2012) nos subraya la importancia de las aportaciones poscríticas para el análisis del cambio educativo, y de los estudios culturales afirma que, pese a las dificultades de los intentos de reconciliación entre discursos críticos y poscríticos, si hay un campo de convivencia y alianza fértil entre ambos tipos de discursos/prácticas es, precisamente, el de los estudios culturales (Rodríguez, 2003: 244). Como ella plantea: «En el difuso campo de los estudios culturales, la política cultural se ve como un modo específico de acotar la intervención teórica y la acción educativa» (Rodríguez, 2003: 262).

3. Pedagogía/política cultural

La adopción del enfoque de los estudios culturales (Da Silva, 2001) permite entender toda educación (escolar/reglada o social) como cultura, y entender a su vez toda cultura (académica, mediática, artística o popular) como forma de educación. Para los estudios culturales, todo conocimiento constituye un sistema de significación por lo que es cultural, y como sistema de significación todo conocimiento está vinculado con relaciones de poder.

Los estudios culturales analizan productos/procesos culturales tan diversos como películas, cursos, libros de ficción o de ciencias, televisión, publicidad, artes visuales, música, etc. como dinámicas culturales políticamente situadas, realizando una analogía entre ellos. Además, como la educación, las otras instituciones culturales también enseñan algo y están envueltas en procesos de transformación de la identidad, lo cultural se vuelve así educativo y la educación se vuelve cultural. Es así como los procesos escolares o académicos se vuelven comparables a otros sistemas culturales como los programas de televisión o el cine.

Desde la perspectiva educativa (Da Silva, 2001) podemos decir que todas las instituciones, productos y acciones culturales, más allá de la escuela, también tienen currículum. No siempre tienen currículum en el sentido más estricto: objetivo programado de enseñar un cierto cuerpo de conocimientos; sí en algunos casos como programas de televisión educativa, pero en otros, como películas o series de ficción y espectáculos televisivos, aunque no haya un objetivo educativo programado, también podemos hablar de un currículum cultural en sentido más amplio, ya que producen un imaginario social que influye en la cosmovisión compartida, en la opinión pública y en la acción individual o colectiva.

En la medida en que no tienen un currículum explícito (lo que reconocen querer enseñar), tampoco tienen un currículum oculto (lo que también enseñan sin reconocerlo), pero sí tienen un currículum implícito (siempre visible/analizable, aunque no reconocido). Sin tener el objetivo explícito de enseñar (en sentido

educativo) es obvio que enseñan algo (no solo como explícita mostración visual, sino también como implícita enseñanza educativa), que transmiten conocimientos importantes para la formación de identidad.

Estos productos culturales más allá de la escuela o la academia se presentan, al contrario del currículum académico y escolar, de forma muy seductora y más eficaz cuanto más inconsciente, apelando a la emoción y la fantasía. La pedagogía cultural (de los medios de comunicación, de la cultura popular o la industria cultural) está omnipresente en la vida cotidiana, no solo de niños y jóvenes, sino de todo sujeto, y no debe ser ignorada por la educación del siglo XXI.

El análisis de esa pedagogía desde los estudios culturales y de género fue abordado por algunos representantes renombrados del campo educativo. Giroux (2000) se interesó por el análisis de las películas de Disney, problematizando la supuesta inocencia de tales producciones culturales que contienen presupuestos etnocéntricos y sexistas. Kincheloe (2000) analizó la publicidad de McDonald's, para encontrar imágenes y representaciones que celebran los valores más conservadores de la familia americana. Steinberg (2000) analizó los valores patriarcales contenidos en un artefacto lúdico infantil altamente connotado sexualmente: la muñeca Barbie.

La escena social y cultural contemporánea, como advertía Da Silva (2001), desvanece fronteras entre esferas anteriormente separadas. Revoluciones de la comunicación como internet, vuelven cada vez más problemáticas las separaciones entre el conocimiento cotidiano, mediático y escolar. Esto es enfatizado por los estudios culturales, que equiparan la industria cultural y el currículum escolar como sistemas de significación y producción de identidades en contextos/relaciones de poder.

La crítica educativa se vuelve, por los estudios culturales, política cultural: una forma de acción cuyo foco es el cambio social para lograr una cultura emancipadora. En el contexto de políticas culturales en Europa (Autissier, 2013) descubrimos el papel clave jugado por los estudios culturales. En los años sesenta y setenta, inspirado por los cultural studies, el gobierno británico laborista pluraliza y amplía la noción de cultura (reconociendo a mujeres, jóvenes, minorías...) y, tras la hegemonía en Europa del modelo de democratización de la cultura, aparecen los nuevos conceptos de democracia cultural y acción cultural. El vínculo entre cultura y política se hace más fuerte, y

la llegada de una nueva generación debate los paradigmas de la democratización como difusión cultural, aportando la creación y la crítica cultural más activas y radicalmente democráticas. Junto al interés por el patrimonio cultural o alta cultura aparece el interés por el cine, la televisión y el ámbito audiovisual. En este contexto el Parlamento Europeo crea en 1974 una Comisión de Educación, Cultura, Audiovisual, Juventud y Deportes, solicitando que la Comisión Europea inicie un proyecto a favor de la cultura común.

Esta relevancia fundacional de los estudios culturales para las políticas culturales queda señalada también en otras investigaciones (Carrasco y Saperas, 2012). En ellas se muestra que Raymond Williams y Richard Hoggart no solo eran fundadores de la perspectiva británica de los estudios culturales, con su concepto de política cultural, sino que, además, estuvieron implicados en los círculos de la política cultural europea e internacional.

Integrados en el Comité de Expertos para la Mesa Redonda sobre Políticas Culturales de la Unesco de 1967, celebrada en Mónaco, la Dirección General de la Unesco solicitó la colaboración de tres centros de investigación, afines ideológicamente pero diversos teórica y metodológicamente: el Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) de la Universidad de Birmingham, el Département des Études, de la Prospective et des Statistiques (DEPS) del Ministerio de Cultura francés y la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), que delegaría en el Centre d'Études des Communications de Masses (CECMAS).

Desde diferentes posiciones teóricas, los estudios culturales (CCCS), la prospectiva y estadística cultural (DEPS) y la teoría de la cultura de masas (CECMAS) articularán tres diferentes propuestas, aunque coincidiendo en una hipótesis de partida: los medios de comunicación y los nuevos desarrollos socioeconómicos de la sociedad posterior a la Segunda Guerra Mundial habían modificado en profundidad el estatus y la posición de la cultura.

Ante esta triada de enfoques sobre política cultural, frente al empirismo de la estadística cultural institucionalizada del DEPS, manifiesto mi preferencia por la perspectiva iniciada por los estudios culturales británicos del CCCS (por ej., Raymond Williams) y por la investigación, no solo social sino también semiológica/semiótica, de la cultura de masas iniciada por el CECMAS francés (por ej., Roland Barthes). Estas perspectivas complementarias: los estudios culturales y la semiótica de la cultura de los medios de comunicación, resultan

metodológica y epistemológicamente más afines a un planteamiento (pos)crítico.

4. Estudios culturales de género y semiótica feminista para una coeducación audiovisual del siglo XXI

Una semiótica de la cultura y la comunicación que conecta postestructuralismo, feminismo y estudios de género (Colaizzi, 2007), incorporada a los estudios culturales, puede redefinir la educación (Belmonte y Guillamón, 2005, 2006), llevándola del planteamiento técnico predominante a un enfoque (pos)crítico.

Un planteamiento (pos)crítico feminista, preocupado por la reproducción de la desigualdad en entornos socioculturales patriarcales, habría de poner en el centro de sus estrategias pedagógicas la noción semiótica de representación, empleada habitualmente por los estudios culturales y de género. La noción semiótica de representación como texto, discurso o imagen cultural acerca de algo, permitiría introducir una preocupación política por analizar las formas en que la identidad o la visión del mundo es construida, a través de la representación, en el imaginario sociocultural.

La perspectiva feminista implica una transformación epistemológica, planteando que el conocimiento/saber depende siempre de las diversas posiciones de sujeto. La epistemología no es nunca neutra, manifiesta siempre el saber situado de quien conoce/investiga/enseña/aprende, de quien construye/usa la representación. Solo desde una concepción positivista se pretende un conocimiento objetivamente neutro, desde posiciones alternativas se deshace tal pretensión. Esto vuelve la perspectiva feminista muy importante para la educación, porque, en la medida en que solo exprese la epistemología/cosmovisión dominante en una sociedad patriarcal, sin cuestionarla, el currículum académico/mediático será patriarcal.

En la sociedad contemporánea el análisis crítico de los medios de comunicación es una necesidad educativa por la todavía insuficiente educación audiovisual, una cuestión que conecta con el interés por los estudios culturales y los medios audiovisuales de la pedagogía crítica (Giroux, 2003) y con la reivindicación de una pedagogía mediática crítica (Kellner, 2011: 357). La necesidad de adoptar

también perspectivas semióticas feministas y de género (De Lauretis, 1992, 2000; Colaizzi, 2007) en una sociedad patriarcal hace imprescindible ir más allá y alcanzar una coeducación audiovisual, que aplicar a objetos culturales tan diferentes como las imágenes sexistas del cine (Belmonte, 2015) y la televisión (Belmonte, 2014) o las imágenes críticas y alternativas de autoría femenina (Belmonte, 2017).

Será necesaria una acción educativa informada por los estudios culturales, el feminismo, la semiótica y los estudios de género, para poder convertir todos los textos audiovisuales en recursos coeducativos tanto para la educación reglada o escolar como para la educación social. Un currículum cultural que usar desde la «coeducación audiovisual» (Belmonte, 2014; 2015; 2017; 2018) para abordar la cultura mediática promoviendo la crítica a la sociedad patriarcal.

Enfoques transdisciplinares y (pos)críticos como los estudios culturales (de análisis textual/semiótico o etnográfico) y los estudios de género (con la teoría feminista como base), aunque todavía se enfrentan a fuertes resistencias de las posiciones educativas hegemónicas que impiden su completa implantación en todos los niveles, son de pertinencia reconocida en nuestro país para las pedagogías críticas y necesarios, por tanto, para la innovación en la educación del siglo XXI (Carbonell, 2015: 76-77). Esto apoya la relevancia de la articulación de ambos en lo que planteo como coeducación audiovisual.

Los estudios culturales y de género han sido reconocidos ya como valiosos para la innovación en la educación del siglo XXI (Carbonell, 2015: 76-77) «desde la investigación etnográfica y la interpretación textual, en el currículum escolar y en la agenda de otras instancias culturales y sociales», pero no han sido aún completamente aceptados/asumidos por la educación actual. Del mismo modo, la concepción de docentes como intelectuales ha sido reconocida, para su aplicación en los distintos niveles y contextos educativos, como «la mejor definición del educador» (Carbonell, 2015: 78), pero dista muchísimo de ser hoy la más aplicada en las instituciones educativas reales. La aplicación real, intensa y extensa, de los estudios culturales y de género, de la semiótica postestructuralista y el feminismo, de su articulación en una coeducación audiovisual generalizada, así como la consideración de toda la educación como un trabajo cultural e intelectual transformador, queda, pues, pendiente (y es necesaria) para la educación del siglo XXI.

5. Referencias bibliográficas

Autissier, A. M. (2013). «Las políticas culturales en Europa: desafíos sociales e identitarios». Amnis. Revue de civilisation contemporaine Europes/Amériques.

Barthes, R. (1980). Mitologías. Madrid: Siglo XXI.

Belmonte, J. (2014). «Del arte cinematográfico a la imagen postelevisiva: co-educación audiovisual ante las representaciones de la feminidad». Dossiers Feministes, 19: 149-167.

— (2015). «Fantasías sobre feminidad, fatalidad y mutación: del cómic al imaginario de la cultura audiovisual». Dossiers Feministes, 20: 141-156.

— (2017). «Inclusión social y coeducación audiovisual en la cultura postelevisiva». Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, 297-298: 35-42.

— (2018). «Coeducación audiovisual, cultura mediática y crítica de la sociedad patriarcal». En: Abiétar, M.; Belmonte, J.; Giménez, E. (coords.) Educación, cultura y sociedad: espacios críticos. València: Tirant lo Blanch.

Belmonte, J.; Guillamón, S. (2005). «Televisión, educación y construcción de identidad de los telespectadores». Comunicar. Revista científica de comunicación y educación, 25.

— (2006). «Violencias que oprimen y resistencias que emancipan: los Estudios Culturales como fuente de conciencia crítica para una Educación Intercultural». Quaderns d’educació contínua, 15.

Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro.

Carrasco, A.; Saperas, E. (2012). «Un cambio de paradigma: primeros pasos del debate institucional sobre la relación entre cultura y medios de comunicación. La

Mesa redonda sobre políticas culturales de la Unesco (Mónaco, 1967)». III Congreso de la Asociación Española de la Comunicación (AE-IC).

Cascante, C. (2013). «La formación del profesorado como análisis político de los discursos profesionalizantes». Temas de Educación, 19(1): 43-56.

Cascante, C.; Martínez, J. M. (2013). «Pedagogía Crítica, treinta años después». Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(2): 15-21.

Colaizzi, G. (2007). La pasión del signicante. Teoría de género y cultura visual. Madrid: Biblioteca nueva

Da Silva, T. T. (org.) (1995). Alienígenas na sala de aula. Uma introduçao aos estudos culturais em educaçao. Río de Janeiro: Vozes

— (1998). «Cultura y currículum como prácticas de significación». Revista de Estudios del Currículum, 1(1): 59-76.

— (1999). «The poetics and politics of curriculum as representation». Pedagogy, Culture and Society, 7(1): 7-33.

— (2001). Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum. Barcelona: Octaedro.

De Lauretis, T. (1992). Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine. Madrid: Cátedra.

— (2000). Diferencias. Madrid: Horas y horas.

Fraser, N. (1990). «Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy». Social text, 25/26: 56-80.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

— (1997). Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.

— (2000). «¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?». En: Steinberg, S.; Kincheloe, J. (comps.). Cultural infantil y multinacionales. Madrid: Morata.

— (2003a). Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós.

— (2003b). «Los estudios culturales como práctica pedagógica». Quaderns digitals.

— (2005). Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical. Madrid: Popular.

Gramsci, A. (1960). Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires: Lautaro.

hooks, b. (1989). Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black. Boston: South End Press.

Kellner, D. (2011). Cultura mediática: estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno. Madrid: Akal.

Kincheloe, J. (2000). «McDonald's, el poder y los niños: Ronald McDonald (Ray Kroc) lo hace todo por ti». En: Steinberg, S.; Kincheloe, J. (comps.). Cultural infantil y multinacionales. Madrid: Morata.

Rodríguez, M. (2003). Las metamorfosis del cambio educativo. Madrid: Akal.

— (2012). «Algunas aportaciones de las teorías poscríticas al cambio educativo». Revista de Educación, 357: 617-629.

Steinberg, S. (2000). «La zorra que lo tiene todo». En: Steinberg, S.; Kincheloe, J. (comps.). Cultural infantil y multinacionales. Madrid: Morata.

Steinberg, S.; Kincheloe J. (comps.) (2000). Cultura infantil y multinacionales: La construcción de la identidad en la infancia. Madrid: Morata.

1. Este capítulo se ha realizado en el marco del proyecto I+D «Interculturalidad, biopolítica y tecnologías de género», financiado por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (Ref: AICO/2017/123).

-

7

-

¿Habría sido Delia Derbyshire una estudiante engaged? Análisis del compromiso del estudiantado de Imagen y Sonido en la provincia de València

Begoña Grau i Muñoz; Almudena A. Navas Saurin; Míriam Abiétar López

Universitat de València

1. Introducción

Delia Derbyshire (1937-2001), antes de ser mundialmente famosa por haber compuesto la banda sonora de Doctor Who en 1963, es referente imprescindible en la música electrónica: con una historia fascinante, esta altamente innovadora compositora se dedicó a un ámbito profesional para el cual las cosas han cambiado mucho, con el avance del capitalismo neoliberal actual. En este trabajo pretendemos abordar, desde una perspectiva crítica, una parte de la formación del alumnado de Formación Profesional (FP) de la familia de Imagen y Sonido, utilizando sus expectativas ante su profesión, en concreto, y ante los estudios como elemento clave en la carrera profesional, en general.

El estudio se enmarca en la investigación «Itinerarios de éxito y de abandono en la formación profesional», que centra su interés en los niveles 1 y 2 (FP Básica –FPB– y FP Grado Medio –FPGM–). Esta investigación tiene como finalidad «aportar evidencias, estrategias e instrumentos de intervención que contribuyan a la mejora del conocimiento sobre la FP, así como que ayuden a paliar y corregir el grave problema del abandono educativo en estos niveles formativos». A partir de estas premisas la investigación se plantea dos objetivos generales: «profundizar en el conocimiento del abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España» y «elaborar propuestas de actuación dirigidas a la prevención, intervención y remediación del abandono educativo en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España».

Explicitando, en primer lugar, la posición crítica que adoptamos ante el campo de los medios de comunicación y las tensiones que aparecen al observar la formación de futuros profesionales en el marco de un capitalismo neoliberal, contextualizaremos el estudio marco que da cabida al trabajo aquí presentado, para pasar a describir las expectativas y percepciones de los jóvenes de la rama profesional Imagen y Sonido para la provincia de València.

2. Enseñar para la técnica o para el análisis: los medios de comunicación hoy

La FP, y en concreto los ciclos formativos de la familia de Imagen y Sonido, se basan en una formación que busca capacitar al alumnado para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica y así se especifica en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Según se deriva de la Ley, los respectivos programas formativos deben tomar como referencia fundamental las necesidades de cualificación del sistema productivo, es decir, las enseñanzas profesionales deben enfocarse desde la perspectiva de la adquisición de la competencia profesional requerida en el empleo.

Partiendo de esta concepción de la FP, se plantea cuál es el sistema más adecuado para introducir al alumnado del audiovisual en el mundo profesional de este sector. Resulta así necesario poder identificar los dilemas y las necesidades relacionados con las funciones de los medios de comunicación, es decir, los factores encaminados a la detección de necesidades específicas en vídeo, televisión, radio, cine, multimedia, sonido, animación, espectáculos, entre otros.

Preparar al alumnado para el mundo del audiovisual requiere dotarle de los conocimientos necesarios en el campo artístico, técnico y creativo, sin olvidar que los medios de comunicación y sus profesionales deben cumplir con una función social (entretener, formar e informar). Es aquí donde surge la cuestión de si la formación, en esta familia profesional, debe centrarse únicamente en su vertiente más técnica o si es indispensable que se sume una actividad formativa que tenga en cuenta un análisis de los contenidos de los productos audiovisuales. Es decir, si es necesario potenciar una capacidad de evaluación de dichos contenidos y el razonamiento crítico ante ellos.

La formación de profesionales del audiovisual debe contemplar entre sus

objetivos ofrecer los conocimientos necesarios para la ejecución y producción de un producto audiovisual, y para ello es necesario resaltar la importancia del análisis de los discursos audiovisuales en el desarrollo de creación de productos, ya que la preparación necesaria para poder desempeñar las funciones propias de este perfil profesional en el mundo laboral exige una serie de capacidades técnicas, pero también de construcción del mensaje. Desde este punto de vista, debe existir el planteamiento sobre el tipo de saber del que debe ser experto el profesional de Imagen y Sonido.

3. Aproximación al estudio de los itinerarios en el contexto de la Formación Profesional en la provincia de València

La investigación que presentamos se sustenta en un proyecto de investigación financiado bajo el Programa I+D+i orientado a los retos de la sociedad del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (EDU2013-42854-R). El proyecto está coordinado por el Grup de Recerca Educació i Ciutadania de la Universitat de les Illes Balears y cuenta con un equipo multidisciplinar en el que participan: la Universitat Autònoma de Barcelona, el Instituto de Altos Estudios de Formación Profesional de Suiza y la Universitat de València. Este proyecto tiene continuidad en el proyecto autonómico «Itinerarios de éxito y abandono en Formación Profesional de nivel 1 y 2 del sistema educativo de la provincia de València», financiado por la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana (GV/2018/038).

La investigación se concreta en un estudio longitudinal de los itinerarios formativos en FP mediante el que se pretende responder a los siguientes objetivos: (i) obtener nuevos conocimientos sobre el fenómeno del abandono escolar en la FP del sistema educativo de nivel 1 y 2 de cualificación en España y (ii) elaborar propuestas de actuación dirigidas a la prevención e intervención de este abandono. Para abordarlos desarrollamos una estrategia metodológica mediante el uso de los siguientes métodos de corte cuantitativo y cualitativo:

• Análisis de datos estadísticos y representación en mapas de la matrícula en FP nivel 1 y 2. En la provincia de València, los datos disponibles con los que iniciamos el proyecto corresponden al curso 2016-17.

• Pase longitudinal de cuestionarios durante tres años. En la provincia de València el cuestionario Q1 se pasó en el curso 2016-17. El Q2 se ha realizado a

lo largo del curso 2017-18 y el Q3 en 2018-19.

• Grupos de discusión con equipos directivos, profesorado y alumnado. Prevemos realizar estos grupos de discusión a inicios del curso 2019-20.

Los cuestionarios que fundamentan el estudio longitudinal que estamos desarrollando tienen como principal objetivo describir el student engagement (‘compromiso o vinculación del alumnado’). Siguiendo a Reschly y Christenson (2012), podemos diferenciar cuatro indicadores de student engagement que se concretan como explicamos a continuación:

1. Emocional: pertenencia/identificación con la organización educativa.

2. Conductual: asistencia, participación (en clase y en actividades extracurriculares), incidentes comportamentales.

3. Cognitivo: autorregulación, relevancia de la formación para las aspiraciones futuras, valor del aprendizaje (metas futuras).

4. Académico: tiempo dedicado a las tareas, realización de deberes, resultados académicos.

Estas dimensiones fundamentan las preguntas del cuestionario Q1 que el alumnado completaba indicando su acuerdo o desacuerdo. Las preguntas relativas al student engagement se completan con cuestiones relativas a las características sociodemográficas (edad, origen, situación familiar). Todo esto nos permite poner en relación el contexto, el student engagement y los itinerarios que realiza el alumnado.

A partir de los tres cuestionarios (Q1, Q2 y Q3) tratamos de dar respuesta al estudio longitudinal de los itinerarios formativos en la FP. Con ellos pretendemos identificar los siguientes ítems: tasas de éxito y de abandono; características y tipologías de itinerarios; razones y procesos que llevan al éxito y al abandono; situación después de tres años de iniciar los estudios de FP y, por

último, el cruce con datos personales y sociodemográficos.

La investigación desarrollada sigue un enfoque longitudinal. Esta aproximación «contribuye a conseguir una mejor comprensión de los procesos biográficos de los jóvenes» (Casal, Merino y García; 2011: 1150). Desde este enfoque, la estrategia metodológica seguida incluye el análisis de datos a partir de las matriculaciones y titulaciones en FP; el seguimiento a partir del pase de cuestionarios durante tres cursos académicos consecutivos comenzando en noviembre de 2016 y el desarrollo de grupos de discusión en el último año de la investigación. Para el desarrollo de esta estrategia, el diseño de la muestra se realizó teniendo en cuenta la familia profesional de los ciclos, la titularidad del centro y su ubicación geográfica. Asimismo, en el diseño incluimos tanto Institutos de Educación Secundaria (IES) como Centros Integrados Públicos de Formación Profesional (CIPFP). Los datos de matriculaciones de alumnado en FPB y GM en la provincia de València que tomamos como referencia para el diseño muestral fueron los facilitados por la Direcció General de Formació Professional i ERE de la Generalitat Valenciana.

Los datos que presentamos corresponden a los resultados del Q1, por lo que remiten al curso académico 2016-17. Para el año 2016-17, la población de FPB en la provincia de València era de 5288 estudiantes. Con esta población, un nivel de confianza del 95 % y probabilidad del 0,5, la muestra óptima diseñada al 3 % era de 894 estudiantes. Con todo, la muestra real fue de 739 estudiantes de FPB distribuidos en 71 grupos de 41 centros. El error muestral, finalmente, fue del 3,35 %. En GM, la población era de 21 246 estudiantes. En este caso, la muestra óptima diseñada al 3 % era de 1016 cuestionarios. Finalmente, se obtuvieron 1234 cuestionarios en 85 grupos y 43 centros, lo que con un nivel de confianza del 95 % y probabilidad del 0,5 supuso un error muestral de 2,7 %. Partiendo de los cuestionarios recogidos en el primer año, en el segundo año contactamos con un total de 462 estudiantes en FPB y 619 en GM. En la tabla 1 presentamos la distribución de la muestra en los dos primeros cursos académicos por familia profesional. En relación con los 1081 cuestionarios obtenidos en el pase 2 (Q2), cabe destacar que 178 son de alumnado nuevo que no contestó al cuestionario en el pase 1 (Q1). En la tabla, indicamos estas cifras entre paréntesis.

Tabla 1. Cuestionarios obtenidos en los dos primeros años (curso 2016-17 y 2017-18) por nivel y familia profesional.

Familias profesionales	Cuestionarios obtenidos e
2016-17	2017-18
Actividades Físicas y Deportivas	
Administración y Gestión	174
Agraria	52
Artes Gráficas	9
Artes y Artesanías	8
Comercio y Marketing	48
Edificación y Obra Civil	11

Electricidad y Electrónica	102
Fabricación Mecánica	33
Hostelería y Turismo	39
Imagen Personal	21
Imagen y Sonido	
Industrias Alimentarias	9
Inform. y Comunicaciones	164
Instalación y Mantenimiento	6
Madera, Mueble y Corcho	7
Química	

Sanidad	
Seguridad y Medioambiente	
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	
Textil, Confección y Piel	8
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	48
Total	739

Fuente: Elaboración propia.

En este capítulo nos centramos en los itinerarios formativos del alumnado que cursó su primer curso del CFGM de vídeo disc-jockey y sonido durante el curso 2016-2017. De los cinco institutos donde se imparte el ciclo de GM de vídeo disc-jockey y sonido en la provincia de València, se pasaron los cuestionarios en cuatro de ellos: dos centros de titularidad pública y dos centros de carácter privado.

Los resultados obtenidos en el primer cuestionario están centrados en las cuatro dimensiones del student engagement. A estas cuatro se añaden dos más: características personales, es decir, la descripción demográfica de la población, y el itinerario académico del alumnado. Estas seis dimensiones a su vez se concretan en 19 variables: Características personales y familiares (cuyas variables son los datos personales, la situación actual y la familia de origen); Estudios (cuyas variables son la formación que realiza y la biografía escolar); Vinculación comportamental y académica (cuyas variables son Adhesión escolar, Esfuerzo escolar, participación en actividades extraescolares y la Indisciplina); vinculación afectiva (cuyas variables son las relaciones con el profesorado, relaciones con los iguales, el soporte familiar y la percepción del compromiso parental) y Vinculación cognitiva (cuyas variables son: Control y relevancia de las tareas escolares, Futuras aspiraciones y ganancias escolares; Motivación intrínseca; Expectativas de resultados profesionales; Identidad profesional y por último, Percepción probabilidad abandono estudios). Estas 19 variables se concretan en 15 preguntas del cuestionario Q1. Ejemplos de estas preguntas son: puntos de vista ante frases referidas a la relación con el profesorado o el centro, puntos de vista ante frases que describen cómo piensa el alumnado la relación a la actividad escolar o académica. En este texto se presentan los resultados del cuestionario Q1 relativos a GM de Imagen y Sonido para describir al alumnado de este nivel formativo y las variables más significativas del engagement.

4. Los jóvenes que estudian la rama profesional Imagen y Sonido en la provincia de València

En el trabajo de campo realizado en la primera oleada, nos desplazamos a los centros que en la provincia de València habíamos seleccionado y que contaban con diversos títulos de la rama profesional que nos ocupa, Imagen y Sonido. De los centros visitados, obtuvimos 83 cuestionarios válidos que se reparten en varios centros educativos. Si bien hay el mismo número de centros de titularidad pública que privada concertada, esta última recoge el 60,2 % de la muestra aquí utilizada. Los 83 cuestionarios se han recogido en CFGM.

4.1. Caracterización sociodemográfica

Por lo que respecta a la caracterización sociodemográfica del alumnado, si bien el cuestionario solamente permite adscribirse a uno de los sexos asignados al nacer, hombre o mujer, el 74,7 % de la muestra se declara hombre; el cuarto restante lo hace mujer. Las personas encuestadas ocupan un rango de edad de 10 años, entre los 16 y los 26, si bien tres cuartas partes de la muestra tiene entre 16 y 18 años, y es mayoritaria la edad de 17 años. Solamente el 4 % de la muestra ha nacido en otra comunidad y el 16 %, aproximadamente, lo ha hecho en otro país; esto hace evidente que más del 80 % de la muestra ha nacido en la Comunitat Valenciana. De los países extranjeros que encontramos hay una representación del sur y el centro de Europa, y el resto es de Latinoamérica. En cualquier caso, que hayan vivido 3 o menos años en la Comunitat Valenciana únicamente le sucede a un 4 % de quienes manifiestan haber nacido fuera de ella. Preguntadas las personas por el lugar de nacimiento de los progenitores, cuando la madre ha nacido en otra comunidad autónoma, más del 85 % lo han hecho en las Illes Balears o en Catalunya. Si la madre ha nacido en un país extranjero, la distribución geográfica se mantiene. Cerca del 60 % de las madres son trabajadoras fuera de casa y su nivel de estudios se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2. Nivel de estudios de la madre.

	Nivel de estudios de la madre	Porcentaje
Válido	Sin estudios	6,0

Estudios Primarios (elemental, EGB, etc.)	10,8		
Graduado ESO	19,3		
Bachillerato	8,4		
FPGM	6,0		
FPGS	10,8		
Universitarios	21,7		
Otros	15,7		
Total	98,8		
Perdidos	Perdidos	1,2	

Total	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a los padres, el 11 % ha nacido en otra comunidad autónoma, y el 17 % lo ha hecho en otro país (en este caso se incluye excepcionalmente el de Marruecos, que se añade a la lista anterior). Aproximadamente el 75 % de los padres de las personas encuestadas trabajan fuera de casa, y su nivel de estudios se distribuye de la siguiente forma:

Tabla 3. Nivel de estudios del padre.

Nivel de estudios del padre del encuestado		Porcentaje
Válido	Sin estudios	7,2
	Estudios Primarios (elemental, EGB, etc.)	10,8
	Graduado ESO	16,9
	Bachillerato	8,4

FPGM	3,6		
FPGS	9,6		
Universitarios	24,1		
Otros	15,7		
Total	96,4		
Perdidos	Perdidos	3,6	
Total	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, el porcentaje de padres con estudios superiores es ligeramente superior al de madres con este nivel, mientras que el de madre con estudios primarios es ligeramente superior que el de padres. En cualquier caso, más de la mitad de la muestra tiene padres con estudios profesionalizadores y algo menos de la mitad de la muestra tiene madres con este nivel.

La mayoría de este alumnado, aproximadamente el 92 %, vive con sus padres o con personas que ejercen como tales, y ninguno de ellos tiene descendencia. Casi el 80 % de la muestra no trabaja actualmente, aunque el 55 % de quienes trabajan lo hacen en ocupaciones que no tienen que ver con la rama profesional que están cursando. Del 20 % aproximado que sí trabaja, únicamente el 7,7 % lo hace con una dedicación de entre media jornada laboral y jornada completa. Preguntadas las personas encuestadas por sus dificultades para llegar económicamente a fin de mes, solamente el 43 % declara no tener ninguna dificultad; el resto, por tanto, se halla en situación contraria, destacando que el 10 % declara estar en una situación de muchísima dificultad para hacerlo.

Respecto al apartado de salud, es interesante destacar que aproximadamente el 20 % de la muestra declara haber padecido una enfermedad importante. De entre las que se señalaban en el cuestionario aparecen depresión, diabetes, cáncer, anorexia o bulimia. En el mismo apartado, el 21,7 % de la muestra declara tener una adicción importante, ya sea al alcohol, a alguna droga o a varias o al juego. En cualquier caso, y de manera consistente, aproximadamente el 85 % de la muestra percibe que su estado de salud es bueno.

4.2. Situación respecto de los estudios

El 80 % de las personas entrevistadas no tiene intención de abandonar los estudios que está llevando a cabo, y del resto, es decir, quienes sí se han planteado abandonar, se lo han planteado por motivos personales o familiares, y destaca el porcentaje que manifiesta intención de abandono por las malas relaciones que tiene con los compañeros o con el profesorado.

La mayoría, más del 75 %, proviene inmediatamente tras haber finalizado la Educación Secundaria Obligatoria, y solo el 2,4 % proviene del nivel básico de FP (de Programas de Cualificación Profesional Inicial, en concreto). Si tenemos en cuenta la edad que aparece en la caracterización sociodemográfica, coincide con el hecho que el 75 % no ha repetido curso o solo uno en sus años de escolarización obligatoria (de quienes han repetido un curso, la inmensa mayoría lo ha repetido en la etapa primaria, y solo el 15 % lo ha hecho en la secundaria). Respecto de faltas graves cometidas en la etapa escolarizadora, que comportaran la debatida medida del castigo mediante expulsión temporal o definitiva, solo el 20 % de la muestra manifiesta haberse visto en esta situación. El 4,8 % de las personas encuestadas manifiesta haber pasado al menos un curso escolar sin ir al instituto o colegio.

El 87,7 % de las personas encuestadas manifiestan que les gusta ir al centro educativo en el que están estudiando, lo cual es consistente con la principal razón que manifiestan para haber escogido su título: porque les gustan los estudios. El 97,6 % de las respuestas concentran el motivo de elección del título en que los estudios eran de su gusto, aunque esta respuesta se combina con un 54,2 % que manifiesta estar interesado en mejorar sus condiciones laborales y en un 31,3 % que considera que hay ofertas de empleo relacionadas con él.

Cuando les preguntamos por su identidad profesional, el 95 % de las respuestas manifiestan que los estudios que se están realizando son adecuados a sus características personales y que les gusta la profesión para la cual se están formando.

4.3. Engagement afectivo, cognitivo y conductual y académico

El engagement afectivo lo podemos observar a través de las relaciones con el profesorado, las relaciones con los iguales, con la percepción del apoyo familiar, así como con la percepción del compromiso parental. Respecto de las relaciones con el profesorado, recogemos en la siguiente tabla las respuestas de las personas participantes en forma de porcentajes sobre cada uno de los ítems analizados:

Tabla 4. Relaciones con el profesorado.

-

Relaciones con el profesorado

Mis profesores/as están disponibles cuando los/las necesito

El profesorado de mi centro educativo escucha al alumnado

Las normas del centro educativo donde estudio son justas

El profesorado de mi centro está interesado en mí como persona, no solo com

En general, mis profesores/as son abiertos/as y honestos/as conmigo

En general, el profesorado de mi instituto trata de manera adecuada al alumna

Me gusta hablar con los/las profesores/as de mi instituto/colegio

Me siento seguro/a en mi instituto/colegio

En mi instituto/colegio, la mayoría del profesorado se preocupa por el alumna

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, las personas encuestadas manifiestan tener en buena consideración al profesorado que le acompaña; lo mismo manifiestan respecto de sus iguales: consideran que se preocupan por ellos (86,8 %); que se ayudan cuando lo necesitan (92,8 %); que se respetan entre sí las opiniones (90,4 %); que les gusta comunicarse con sus compañeros (92,8 %) y que tienen amigos en el instituto (92,8 %). En cuanto al apoyo familiar, todos los indicadores utilizados puntúan elevado en lo relativo al acuerdo con estos (familias disponibles, que quieren saber qué sucede en el centro educativo, dispuestas a ayudar) aunque matizando que las familias consideran que son los jóvenes quienes deben intentar resolver los problemas por sí mismos en el instituto. Si bien la percepción del compromiso parental es elevada para cada indicador utilizado (las familias esperan que se prosigan estudios, a las familias les resulta importante la superación con éxito del curso escolar y que den lo mejor de sí, preguntando habitualmente a las personas encuestadas por la marcha general del curso) nos llama la atención que los padres (o personas que cumplen sus funciones) no sepan cuando hay deberes o trabajo que hacer en casa, ni siquiera cuando hay exámenes, ni cuando las personas encuestadas tienen problemas en el instituto.

El student engagement cognitivo lo hemos medido mediante los indicadores «Control y relevancia en del trabajo escolar», las futuras aspiraciones y logros, la motivación intrínseca y los resultados de sus expectativas profesionales. Respecto del primero, de todos los ítems que componen el indicador, el único que no puntúa elevado en las respuestas tiene que ver con si se compara con los compañeros para comprobar si su ritmo de aprendizaje es similar al del resto.

Tabla 5. Control y relevancia del trabajo escolar.

Control y relevancia del trabajo escolar

Antes de entregar mis trabajos los reviso para comprobar que los he hecho bie

Cuando hago una actividad escolar intento comprender bien lo que estoy haci

Cuando me esfuerzo en los estudios, los resultados que obtengo son positivos

Considero que los exámenes o ejercicios de clase son una buena herramienta

Lo que estoy aprendiendo en las clases es importante para mi futuro profesior

Me comparo con mis compañeros/as para saber si voy aprendiendo al ritmo a

Fuente: Elaboración propia.

Las personas encuestadas manifiestan no haber faltado a clase sin justificación, salvo en raras ocasiones. Consideran, además, que estudiar les ofrecerá oportunidades profesionales futuras, y la gran mayoría desea seguir formándose una vez finalice los estudios. En cualquier caso, casi un 95 % de la muestra se siente optimista en relación con su futuro profesional, lo cual se corresponde directamente con su percepción de los estudios como garantes de oportunidades profesionales. Sin embargo, aproximadamente dos terceras partes de las personas encuestadas consideran que gracias a los estudios realizados podrán dedicarse a lo que quieren, y un porcentaje solo un poco mayor considera que podrán tener un trabajo con el que ganarán suficiente dinero para vivir gracias a los estudios que realizan. Como muestra la siguiente tabla, un alto índice considera que deberán seguir estudiando.

Tabla 6. Expectativas de resultados profesionales.

Expectativas de resultados profesionales
Para dedicarme a lo que realmente quiero, tendré que seguir formándome des

Fuente: Elaboración propia.

Por último, respecto del student engagement académico y conductual, cabe comentar los resultados de tres de los indicadores utilizados: el Esfuerzo escolar, la Participación en actividades extraescolares y la Indisciplina. Si bien las personas encuestadas manifiestan que cuando hacen un trabajo, quieren hacerlo bien, más de la mitad considera que no dedica tiempo suficiente fuera del centro educativo para estudiar. Además, si bien el 75 % de las respuestas indica que sí se realizan actividades extraescolares, estas no se realizan en el centro educativo. Vale la pena destacar las respuestas respecto de la indisciplina:

Tabla 7. Indisciplina.

Indisciplina	De acuer
Molesto en clase a propósito	20,5
Contesto al profesor/a de forma poco educada	10,8
Utilizo «chuletas» u otros medios para copiar en un examen	7,2

He faltado a clase/s sin justificación 12

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, las respuestas indican que no consideran que haya situaciones de indisciplina, y el ítem que puntúa más elevado es el de molestar en clase a propósito. De manera general, podemos decir que no presentan problemas de indisciplina, por lo que su engagement comportamental es correcto.

5. A modo de conclusiones para el futuro

Un análisis más pormenorizado de los datos referidos a los diferentes engagements y los datos sociodemográficos permitirá arrojar luz a estas y otras conclusiones y nos permitirán ofrecer una explicación más en profundidad sobre las razones que mueven a los y las estudiantes de GM de la rama de Imagen y Sonido y a conocer si estas razones se asemejan entre ambos grupos.

Si bien todo parece que apunta a unos sentidos pragmáticos, nos preguntamos si es posible pensar en una formación profesional en esta especialidad, tan relevante para la circulación de información y de contenidos culturales de calidad, que abra la ventana a los conocimientos críticos y a la adopción de posturas éticas y su posible traslación a los entornos laborales.

6. Referencias bibliográficas

Appleton, J. J.; Christenson, S. L.; Kim, D.; Reschly, A. L. (2006). «Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument». Journal of School Psychology, 44: 427-445.

Casal, J.; Merino, R.; García, M. (2011). «Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes». Papers, 96(4): 1139-1162.

Fundación AVA (2010). Estudio de detección de NECESIDADES ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN en el hipersector audiovisual-TIC de Andalucía. Sevilla: Fundación AVA.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Reschly, A. L.; Christenson, S. L. (2012). «Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct». En: Christenson, S. L.; Reschly, A. L.; Wylie, C. (eds.). Handbook of Research on Student Engagement (pp. 3-20). Nueva York: Springer.

-

8

-

Diversidad sexual, afectiva y de género en el ámbito universitario[2]

INMACULADA LÓPEZ FRANCÉS; NEREA HERNAIZ AGREDA;
CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ; SIMRAN VAZIRANI MANGNANI

Universitat de València

1. Dignidad ¿para todos?

La dignidad es una cuestión intrínseca de todo ser humano, por el hecho de ser persona y exige ser desarrollada. En palabras de Yurén (2008: 31), «dignificar significa contribuir al proceso de construcción de una eticidad y moralidad que favorezcan la dignidad». En otras palabras, para que se logre desarrollar una vida digna y dignificante, se han de aplicar en este proceso la realización de lo bueno (eticidad) con lo justo (moralidad); así, «si se pretende una vida digna el punto de vista moral, tendría que ser informado por la sabiduría práctica o punto de vista prudencial» (Yurén, 2008: 30). De este modo, si la norma universal produce dilemas prácticos, haremos uso de la sabiduría práctica, del juicio en situación, atendiendo a la realidad de las personas implicadas.

En este enfoque, Yurén (2008) subraya la importancia de la equidad. Planteando la necesidad de que lo justo y lo bueno se enmarque en una perspectiva que no olvide ni diluya las diferencias, donde lo diferente no es percibido como desigualdad, concibiendo a las personas como únicas en sí mismas y diversas hacia las demás, festejando la pluralidad como parte de la realidad humana. La equidad es correctora de la justicia, repara la Ley cuando las leyes no inciden en las prácticas cotidianas. La equidad es justicia aplicada a los contextos reales, respetando siempre la singularidad irremplazable de cada persona. Unir en el mismo discurso lo justo, lo bueno y lo equitativo nos permite tener en cuenta la norma universal (moralidad) en nuestro actuar, pero, frente a los atascos prácticos, nos permite recurrir al juicio en situación (eticidad), no tratando por igual a quienes están en situación de desventaja (equidad) puesto que resulta injusto e inequitativo.

Cuando hablamos de dignidad, equidad y diversidad afectiva, sexual y de géneros encontramos que, de forma mayoritaria, la visión del mundo y de las relaciones se basa en el punto de vista cis- y heteronormativo, y las demás son las que han de incorporarse (y adaptarse) a esta visión sesgada. De este modo, se las deja fuera de la autoría de la obra humana, lo cual constituye un grave problema de justicia, ya que las personas necesitan objetivarse, es decir, materializar su propio ser (subjetivo) en forma de ideas, pensamientos, creencias o incluso productos (por ejemplo, obras de arte), siendo reconocidas. Impedir o no facilitar que cualquier ser humano consiga esta objetivación implica un grave

atentado contra el proceso de dignificación de cualquier persona. Este argumento está basado en lo que Heller (1978) denomina necesidades radicales –libertad; conciencia; objetivación; socialidad y universalidad– y en lo que Nussbaum (2002, 2012) conceptualiza como capacidades centrales –vida; salud física; integridad física; sentidos; imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego; y control sobre el propio entorno: político, material–. Las dos pensadoras, de diferente forma, subrayan la necesidad de que todo ser humano, como principio de dignificación, tiene la necesidad de objetivar su subjetividad, para lo cual es imprescindible el reconocimiento de esta objetivación.

Vivimos en sociedades que no están exentas de injusticias, violencias y manipulación hacia la diversidad sexual, afectiva y de géneros. En este contexto, la dignidad y las posibilidades de una vida dignificantes son vulneradas constantemente. Pero ¿qué ocurre en nuestras universidades? ¿Están exentas de estas violencias? ¿Se facilita este proceso dignificante para todas las personas? ¿Es una realidad? ¿O tan solo una formalidad? Nuestra investigación parte de una perspectiva feminista. No es una teoría más. Es una conciencia crítica, es un movimiento social, y es justicia. Su luz es la justicia que ilumina las habitaciones oscurecidas por la intolerancia, los prejuicios y los abusos (Varela, 2005). Pretendemos indagar si, del mismo modo que ocurre en el resto de ámbitos sociales y culturales, en la Universidad también hay situaciones discriminatorias, mostrando la problemática de la violencia machista heteropatriarcal como una cuestión que no conoce fronteras, centrándonos en analizar las percepciones que mantiene el estudiantado universitario hacia la diversidad afectiva, sexual y de géneros existente, con una perspectiva interseccional.

2. Estado actual del tema

Es necesario reconocer que en nuestra sociedad prevalece una estructuración social de privilegios y relaciones de poder que opera incluyendo a determinados sectores de población y dejando a otros al margen. Estas dinámicas de exclusión e inclusión se producen en todos los niveles de la actividad social: en la economía, en el trabajo, en la vivienda, en la cultura, en la salud, en la educación, lo cual impide el pleno desarrollo de las personas en función de sus verdaderos deseos y capacidades (López-Francés, 2013).

En una revisión de la literatura, los estudios indican que existe un estigma hacia la población LGTBIQ+ que no se limita a la población general, sino que permea en el sistema educativo, y las universidades no son una excepción. Palomar (2009, 2011) enfatiza la necesidad de conocer y visibilizar la cultura institucional de las universidades, alumbrando los cimientos sobre los que se establecen las reglas institucionales que reproducen las prácticas sociales, planteándose preguntas como: ¿cuáles son las normas, escritas o no, que cumplen una función reguladora de las relaciones de género en la vida comunitaria?, ¿cómo se expresa y se produce el género en el lenguaje y estilo de comunicación propios de los miembros de la universidad, como parte de su identidad?, ¿cómo se construye y se refleja el género en los diversos materiales (libros, revistas, vídeos, etc.) que produce la comunidad universitaria y que presenta la imagen de la cultura institucional?, ¿cuál es el sistema axiológico de género que modula y guía las acciones de los miembros de la universidad?, ¿cuáles son las ideas implícitas o las creencias subyacentes de género sobre las personas y la institución que comparten sus miembros?. A partir de sus investigaciones, Palomar (2011) considera que se han logrado modificar algunos prejuicios ideológicos en referencia al género; sin embargo, también sostiene que la equidad de géneros es un problema en el campo universitario, ya que la cultura universitaria tiene un trasfondo sexista y discriminatorio.

En el State of Higher Education for LGBT People, elaborado por Rankin, Weber, Blumenfeld y Frazer (2010), el estudiantado LGTBIQ+ tiene una mayor probabilidad de haberse planteado de forma seria abandonar su institución

educativa universitaria, fruto del acoso y la discriminación vividas; además, manifiesta haber experimentado hostigamiento y discriminación de una forma significativamente mayor que las personas heterosexuales o cisgénero en el marco universitario. En palabras de la Doctora Rankin:

Sin lugar a dudas, la situación de la Educación Superior en 2010 para las personas LGTBIQ+ demuestra que el estudiantado, profesorado y personal de administración LGTBIQ+ experimentan un clima de intimidación y acoso en el campus y un clima poco acogedor entre las comunidades del campus. Este informe exhaustivo proporciona investigaciones sustantivas y recomendaciones necesarias para ayudar a los administradores, educadores, abogados, activistas, líderes estudiantiles y funcionarios electos a hacer que los campus universitarios sean más seguros y con una mayor aceptación hacia todos los miembros de su comunidad. (Rankin, Weber, Blumenfeld y Frazer, 2010: 7)

Existen pocos estudios e investigaciones que vinculan el concepto de diversidad sexual con la universidad o el estudiantado universitario. Según Case, Hesp y Eberly (2005), esto puede ser derivado de la invisibilidad a la que son sometidas las personas LGTBIQ+ en todos los contextos incluido el universitario. En este sentido, Rankin, Hesp y Weber (2013) vislumbraron que los grupos que se conforman dentro de la universidad tienen un profundo impacto en los propios estudiantes, construyendo y desarrollando unas normas sociales compartidas, a las cuales las personas a menudo se ven obligadas a adaptarse por temor a no ser aceptadas por el grupo, no manifestando su realidad diversa por temor a la exclusión. Barrón-Velázquez, Salín-Pascual y Guadarrama-López (2014) descubren que, a pesar de la constante afirmación en sus discursos sobre el respeto hacia la diversidad sexual, en las prácticas se evidencian ciertos prejuicios y estereotipos respecto a este colectivo; se detecta homofobia en una alta población de los estudiantes de Derecho (82 %), Medicina General (70 %) y residentes de medicina interna (50 %) de la Universidad Nacional Autónoma de México. En cuanto a los conceptos vinculados a las condiciones de diversidad sexual, se observó que el porcentaje de aciertos en ese tema es muy bajo: 31 % en psiquiatras, 32 % en psicólogos, 16 % en médicos internistas, 14 % en estudiantes de Medicina y 7 % en estudiantes de Derecho.

En este sentido, Liscano (2016) descubrió que el alumnado universitario de su estudio presentaba rasgos de homofobia y transfobia que se exteriorizan mediante gestos, expresiones, burlas, críticas y rechazo. De forma general, perciben al colectivo LGTBIQ+ como personas escandalosas, excéntricas en su vestuario, más promiscuas que las personas heterosexuales y con mayor posibilidad de contraer enfermedades. Además, puntualiza que existe una falta evidente de conocimiento respecto a las condiciones y estilo de vida de estas personas. Liscano subraya la necesidad de producir investigaciones en esta línea, puesto que:

La identificación de prácticas pedagógicas y políticas orientadas a la mejora e inclusión de este grupo social, la resolución de situaciones cotidianas en torno a la exclusión o rechazo, la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, el pleno desarrollo social, afectivo y educativo de todos los miembros de la institución y, ante todo, el papel transformador que le corresponde a todos los actores involucrados en el sistema educativo son aspectos que no se pueden obviar. (Liscano, 2016: 25)

Como recogen diversas autoras (Adichie, 2015; Butler, 1990; Despentes, 2006; Goldman, 2017; hooks, 1990; Solà y Urko, 2013; Tenorio Matanzo, 2014; Varela, 2005) la violencia machista se articula en y desde un aparato ideológico que comprende valores, creencias y acciones, traducidas en roles asociados a características diversas que pueden variar en función del sistema político, económico, social y cultural (normalmente, al aparato sexo-género; sexo biológico asignado al nacer que se vincula intrínsecamente con el género, aspecto que varias y varios autores negarían bajo el espectro de la teoría queer), donde la figura del varón se postula como suprema, absoluta y contenedora de todo poder construyéndose a sí mismo como sujeto activo político y tornando a todo aquello que, bajo su cosmovisión, no es natural, activo o sujeto, en antinatural, pasivo y objeto; en este caso la figura de la mujer. Todo ello se establece y posibilita a través de configuraciones donde se sitúa a la figura del hombre cis, hetero y blanco en el centro de todo, situando a las demás en una posición desprovista de todo poder y reconocimiento, identidad, otredad y dignidad, vulnerando de forma severa sus Derechos Humanos, premisas inherentes e inalienables para todas, todos y todes.

Por todo ello, se cree conveniente estudiar las percepciones del alumnado universitario respecto a la diversidad afectivo, sexual y las identidades de género. Indagar en estas cuestiones supone una cuestión relevante para identificar en el imaginario y en las prácticas estudiantiles posibles prejuicios y estereotipos arraigados en una visión hegemónica y heteronormativa. Estamos ante una oportunidad para deconstruir imaginarios exclusivos y avanzar hacia propuestas respetuosas e inclusoras.

3. Diversidad sexual, percepciones y alumnado universitario

En el contexto universitario, el estudiantado puede convertirse en agente clave de transmisión y transformación de valores, actitudes y normas, contribuyendo a la mejora social y a la promoción de una ciudadanía crítica, constituyéndose en un ejemplo a seguir por las demás personas o, por el contrario, puede instituirse como un instrumento que reproduce las relaciones de poder (López-Francés, 2013).

¿Por qué centrarnos en las percepciones? Se parte del presupuesto de que la inmensa mayoría hemos incorporado como esquemas de percepción, apreciación y relación las estructuras históricas del orden patriarcal y heteronormativo, unos modos de pensamiento que son producto mismo de la dominación. Centrarnos en las percepciones puede arrojar luz acerca de por qué se siguen dando situaciones de discriminación, desigualdad o violencia respecto a este colectivo.

En nuestro caso, el modelo utilizado para indagar el tema de las percepciones es el propuesto por la teoría de la acción planeada, de Fishbein y Ajzen (1975, 1980) y Ajzen (1985). En esta teoría se concibe al ser humano como un organismo que utiliza la información puesta a su disposición para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones. Se sostiene que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles o creencias caprichosas. Todo lo contrario, el sujeto considera las implicaciones de su acción antes de decidir desempeñar una determinada conducta. Hablar de decisiones razonadas no significa necesariamente que sean buenas, puesto que el sujeto puede estar limitado por sus capacidades de razonamiento o por una información insuficiente.

De ahí que su modelo de actitudes lo llamen teoría de la acción razonada (Theory of Reasoned Action, 1975, 1980), posteriormente reformulada por Ajzen como teoría de la acción planeada (Theory of Planned Behaviour, 1985). Ajzen percibió que las personas podemos encontrarnos en situaciones en las que

podemos carecer de un completo control sobre el comportamiento volitivo deseable y que, por tanto, la percepción del control podría interferir en la intención de llevar a cabo una conducta (Ajzen, 1985). Esta percepción llevó a incluir un tercer elemento que condiciona la intención de conducta, el control percibido.

La teoría de la acción planeada postula que es la intención, en unas circunstancias dadas, la que predice la conducta. La intención, a su vez, es explicada por las actitudes y las normas subjetivas. Las actitudes se construyen a partir de las creencias que el sujeto posee sobre los resultados de la conducta y su evaluación. Las normas subjetivas se originan en las creencias que tiene el sujeto de lo que otras personas o instituciones, importantes para el individuo, pensarán de él o ella cuando realice una conducta u otra. Otro elemento importante en la teoría son las variables externas –variables demográficas, rasgos de personalidad– que influyen en las convicciones que los sujetos tienen. En una lectura apresurada podría inferirse que el modelo no contempla lo suficiente las variables externas, de tal manera que en el sujeto solo la razón, como elemento autónomo influye en su actuación. No sería una lectura acertada. Desde este modelo, los juicios evaluativos y la toma de decisiones parten de la información de la que se dispone, del contexto. Precisamente en cómo esa información es procesada es dónde influyen las variables externas, quedando plasmada en las creencias concretas del sujeto.

Actitudes y normas subjetivas explican la intención de conducta, motivada por la voluntad consciente del sujeto, pero ¿qué ocurre cuando no puede controlarse? ¿No existen situaciones imprevistas que escapan a nuestro control? ¿No afectan estos imprevistos o situaciones de algún modo a nuestra intención de conducta? Ajzen percibió que las personas podemos encontrarnos en situaciones en las que podemos carecer de un completo control sobre el comportamiento volitivo deseable y que, por tanto, la percepción del control podría interferir en la intención de llevar a cabo una conducta (Ajzen, 1985). Esta percepción llevó a incluir un tercer elemento determinante de la intención de conducta, el control percibido, recogido en la teoría de la acción planeada. Las creencias sobre la presencia de factores, externos (el tiempo, los obstáculos o el dinero) o internos (la confianza en sus capacidades, conocimientos o habilidades) son los antecedentes que explican el control percibido y pueden facilitar o dificultar el desempeño de la conducta. El efecto de este tercer elemento sobre la conducta puede ser indirecto, puesto que incide en la intención de la conducta, modulando las actitudes y las normas subjetivas; o directo, ya que puede influir

directamente, sin tener en cuenta los otros dos elementos, en la intención de llevar a cabo una conducta, propiciándola o inhibiéndola.

En síntesis, el modelo teórico asumido para indagar acerca de las percepciones del estudiantado universitario respecto a la diversidad sexual es la teoría de la acción planeada, en sus distintos niveles de concreción. En esta teoría se presupone que la base de toda conducta está en las creencias o convicciones del sujeto concretadas a partir de la información que el sujeto posee. Las creencias son de dos tipos: conductuales (behavioral beliefs) y normativas (normative beliefs). Ajzen (1985) incluye las de control (control beliefs). Estas creencias dan lugar a las actitudes hacia el comportamiento, a las normas subjetivas y, siguiendo a Ajzen, al control percibido sobre la conducta. Estos tres elementos interdependientes e interrelacionados conforman un sistema de tal modo que la modificación en cualquiera de ellos repercute en los otros, en sus relaciones y, como consecuencia, en la intención de conductas, que es el resultado de su funcionamiento.

4. Metodología

La metodología es de corte cualitativo y feminista y es una epistemología que posibilita una aproximación al estudio desde una perspectiva reflexivo-crítica, que reconoce que el quehacer científico tiene tintes político-ideológicos que no se han de olvidar. Además, se parte de la premisa antiesencialista, entendiendo el conocimiento como situado, posicionado. Comúnmente, las investigaciones feministas utilizan la metodología cualitativa, puesto que permite no solo ver los diferentes ámbitos, fases y momentos de una situación compleja en sí misma; sino que se muestra sensible ante determinados temas como los de las emociones, los contextos y las interacciones sociales.

Tras delimitar el modelo teórico (teoría de la acción planificada de Fishbein y Ajzen) es momento de presentar los pasos concretos que se seguirán para elaborar los grupos de discusión. Los grupos de discusión son esenciales para comprender discursos que no son accesibles sin las interacciones del grupo (Arboleda, 2008). Este instrumento permite que se desarrolle el diálogo grupal, rico en códigos, expresiones, opiniones y silencios, que permitirá desplegar una diversidad de hablas y voces, con lo cual es un estímulo para crear sentidos y significados.

Las decisiones en torno al diseño se apoyan en propuestas de literatura clásica en el tema (Callejo, 2001; Galeano, 2004; Krueger, 1991; Morgan, 1998). Se inició el diseño reflexionando sobre el propósito del estudio, puesto que la falta de claridad en la definición de los objetivos puede dar lugar a confusión, pérdidas de tiempo y muy probablemente a conclusiones equivocadas. Para el diseño también se tuvo en cuenta la conformación de los grupos. El criterio que se utilizó fue la reunión de estudiantes del mismo ámbito de conocimiento, pero de diferentes edades/cursos/géneros.

En cuanto al tamaño, lo habitual en la práctica de la investigación mediante grupos de discusión es que los grupos tengan un tamaño entre siete y diez sujetos. Para ello existe una justificación especial, puesto que, en un grupo de siete a diez sujetos, por regla general, se ofrecen las mejores predisposiciones

para la comprobación de las opiniones informales del grupo. El último aspecto a tratar en referencia al diseño es el guion de la discusión. Respecto a esta cuestión, se está de acuerdo con Callejo (2001) cuando afirma que este no es una guía de preguntas que condicione y encorsete la dinámica de grupos ni tampoco una confianza ciega en la persona que modera. Un término medio suele ser el acertado. En el presente estudio las categorías que guían la discusión se centran en averiguar los conocimientos, las actitudes, el control percibido, las normas subjetivas y la intención de conducta del estudiantado universitario.

5. Resultados

En este capítulo presentamos una pequeña muestra de los resultados obtenidos hasta el momento; se trata de un grupo de discusión realizado en el ámbito de las Ciencias de la Educación de la Universitat de València. El grupo de discusión hubo siete participantes, cuyo perfil (por cuestiones éticas y a petición de algunas personas participantes no se especifica si son cis o trans) es el siguiente:

Grupo de discusión:

• mujer Educación Social primero (Med1),

• hombre Educación Social segundo (Hed2),

• hombre Pedagogía segundo (Hped2),

• mujer Pedagogía segundo (Mped2),

• mujer Pedagogía cuarto (Mped4),

• hombre Educación Social primero (Hed1),

• hombre Pedagogía primero (Hped1).

En el grupo de discusión encontramos que la mayoría de las personas participantes tienen escaso conocimiento sobre la multiplicidad de identidades y expresiones de género que existen y sus implicaciones para las personas protagonistas, a modo de ejemplo:

Cuando hablamos de identidades y expresiones de género, me parece una moda. Hay quien va de moderno y dice que es cualquier cosa que parece inventada. ¿Qué significa agénero? ¿Cómo no vas a ser hombre o mujer? (Hped1)

La verdad es un tema que veo complejo y muy alejado de mí. (Mped2)

Hacia estos testimonios también encontramos voces que dicen que no tienen conocimiento suficiente, pero estaría bien formarse en ello, puesto que para su futuro profesional puede ser necesario:

No tengo mucha idea. Creo que hay una lista por ahí que identifica hasta 31 identidades. Sí es verdad que es complejo, pero sería interesante aprender más, puesto que trabajaremos en el futuro con esa diversidad. (Hed2)

Por otro lado, también se descubren testimonios elaborados a partir de una experiencia personal particular que son presentados como una generalidad. Son prejuicios y estereotipos sutiles que enmascaran una discrepancia entre lo discursivo y la acción:

Yo no soy homófoba. Tengo amigas lesbianas. Lo que no entiendo es la bisexualidad. O eres hetero o eres homo. (Mped2)

Yo llevo mal lo de la pluma ¿Es necesario ser tan escandaloso? Las lesbianas son normalmente más discretas. (Hped1)

Yo sí he notado que son más promiscuos. Mi amigo cada finde les tira la caña a

muchos tíos. (Hped2)

A mí cuando me dijeron que x era trans no podía creerlo ¡No se le notaba nada! (Med1)

Otro aspecto que cabe destacar es que perciben que existe violencia entre algunas compañeras y algunos compañeros hacia el colectivo LGBTIQ+ en el ámbito universitario.

Pues a mí, lo que ha dicho el compañero de la pluma me parece una barbaridad. Es violencia. Yo veo que compañeros se burlan de gente que ves por la Facultad que abiertamente tiene pluma o viste de determinada manera que no es propia de su género y la gente se mete con él o ella. En una facultad de educación que pase. (Mped4)

Muchas veces los ridiculizan como «la loca» o «la histérica. (Hed1)

Su ausencia en los contenidos de la materia también es invisibilización. La comunidad LGBTI no está en las aulas universitarias. (Mped4)

Por último, las personas participantes identifican la necesidad de que la Universidad y el profesorado se forme en estas cuestiones para que respeten la diversidad que ya existe en las aulas:

El profesorado necesita formación. Hay una profe que preguntó a una persona de clase: «Pero ¿tú eres chico o chica?». En general no saben de esto. (Hed2)

Totalmente de acuerdo. Se han formado en una perspectiva heteropatriarcal y normativa. La diversidad es parte de su discurso, pero no de la realidad. Tienen que formarse mucho, ya que parece que no hablamos el mismo idioma. (Mped4)

6. Conclusión

La literatura e investigaciones consultadas, así como los resultados obtenidos hasta el momento nos animan a seguir con la investigación que estamos realizando. Existen prejuicios, desinformación y carencias en la formación tanto del profesorado como del estudiantado. La diversidad sexual, afectiva y de géneros no es solo una cuestión propia del futuro profesional de las personas universitarias que estamos formando atañe a su presente, a su ahora, ya que es una cuestión de humanidad.

Es cierto que en nuestro país hemos alcanzado logros civiles y legales relativos a la comunidad LGTBIQ+, pero no está todo hecho. Necesitamos seguir revisando, avanzando, luchando por conseguir un mundo más justo. Creemos que visibilizar los prejuicios que existen entre el alumnado universitario respecto a la diversidad sexual, afectiva y de géneros, y trabajar para su erradicación es una estrategia idónea para la defensa de los derechos humanos, para la promoción de la diversidad como un elemento clave para la convivencia y para la transformación social hacia un mundo donde todas las personas vivamos de forma digna. Nuestros cuerpos, deseos y afectos necesitan entornos de libertad y respeto como garantía para alcanzar una vida digna y plena por ello, desde la comunidad universitaria debemos comprometernos en la defensa y promoción de las diversidades.

7. Referencias bibliográficas

Adichie, C. (2015). Todos deberíamos ser feministas. Buenos aires: Literatura Random House.

Ajzen, I. (1985). «From intentions to actions: A theory of planned behavior». En: Kuhl, J.; Beckman, J. Action-control: From cognition to behavior (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.

Arboleda, L. (2008). «El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas». Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 26(1): 69-77.

Barrón-Velázquez, E.; Salín-Pascual R. J.; Guadarrama-López, L. (2014). «Encuesta para evaluar el conocimiento sobre las condiciones de diversidad sexo-genérica y homofobia en una muestra de alumnos universitarios». Revista Méxicana de Neurociencia, 15(5): 267-276.

Butler, J. (1990). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós Ibérica.

Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.

Case, N.; Hesp, A.; Eberly, C. (2005). «An exploratory study of the experiences of gay, lesbian, and bisexual fraternity and sorority members revisited». Faculty Research & Creative Activity, 3: 15-31

Despentes, V. (2006). Teoría King Kong. París: Grasset et Fasquelle.

Fishbein, M.; Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behaviour. Nueva York: Addison-Wesley.

— (1980). Understanding attitude and predicting social behaviour. Nueva York: Prentice Hall.

Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Colombia: La Carreta.

Goldman, E. (2017). Feminismo y anarquismo. España: Enclave de libros.

Heller, A. (1978). Teoría de las necesidades en Marx. Barcelona: Península.

hooks, b. (1990). «Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics». Hypatia, 7(2): 177-187.

Krueger, R. A. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.

Liscano, C. (2016). Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad (tesis doctoral). Universidad Autonoma de Barcelona, Barcelona.

López-Francés, I. (2013). La Igualdad y la Violencia de género: análisis comparado de las percepciones del alumnado de la Universidad de Valencia (España) y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) (tesis doctoral). Universitat de València, València.

Morgan, D. L. (1998). The Focus Groups Guide Book. Newbury Park: Sage.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Madrid: Espasa Libros.

Nussbaum, M. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano. Barcelona: Herder.

Palomar, C. (2009). «La perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara». En: Marum, E. Liderazgo y equidad. Una perspectiva de género (pp. 231-243). México: UdG.

Palomar, C. (2011). La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara. México: ANUIES.

Rankin, S.; Weber, G.; Blumenfeld, W.; Frazer, S. (2010). State of Higher Education for LGBT People: Campus Pride 2010 National College Climate Survey. Charlotte, NC: Campus Pride.

Rankin, S.; Hesp, G.; Weber, G. (2013). «Experiences and Perceptions of Gay and Bisexual Fraternity Members». Journal of College Student Development, 54(6): 570-590.

Solà, M.; Urko, E. (2013). Transfeminismos: epistemes, fricciones y flujos. Navarra: Txalaparta.

Tenorio- Matanzo, M. (2014). Alteración de los procesos cognitivos de las mujeres víctimas de violencia de pareja desde un modelo enfermero (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Varela, N. (2005). Feminismo para principiantes. Barcelona: Ediciones B.

Yurén,T. (2008). Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes. México: Casa Juan Pablo.

2. «Equidad y Diversidad en Educación: Perspectivas del Estudiantado Universitario respecto a la diversidad afectivo, sexual y de género». Proyecto de I+D+I subvencionado por la Generalitat Valenciana GV/2019/166.

-

9

-

Construyendo el discurso del emprendimiento social: estudio Delphi para su caracterización

ESTEFANÍA LÓPEZ REQUENA; DAVINIA PALOMARES-MONTERO

Universitat de València

1. Introducción

La educación superior en España ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades del entorno a lo largo de toda su historia (Palomares-Montero y Chisvert-Tarazona, 2014). Especialmente con la implantación del Proceso de Bolonia, las universidades españolas se encuentran en continuo cuestionamiento por los cambios estructurales que se han producido y que han afectado a múltiples esferas de la vida universitaria: sistema de titulaciones, estructura de los estudios, movilidad, empleabilidad y aprendizaje a lo largo de la vida (Chisvert-Tarazona, Palomares-Montero y Soto, 2015). Parece generalizado el malestar existente en la comunidad universitaria ante la búsqueda constante de culpables (Guerrero, 2004) a algunas de sus problemáticas: inadecuación de programas curriculares a las demandas sociales o económicas, desacuerdos ante políticas educativas o exceso de oferta universitaria atendiendo a las altas tasas de desempleo en jóvenes con estudios universitarios.

En las últimas décadas, el debate se está produciendo particularmente sobre la relación que debe tener la universidad con su entorno para responder a las demandas sociales y económicas en pro de la construcción de una particular forma de entender también la ciudadanía. El Plan Bolonia busca reformular el paradigma de los estudios superiores para facilitar la empleabilidad del estudiantado (MECD, 2007). Dicho plan se originó con el fin último de erradicar la brecha existente entre el mercado laboral y la formación en las universidades. Se ha puesto sobre la agenda del sistema universitario español el análisis de lo que se ha llamado la relación entre universidad-empresa (Manjarrés, Gracia, Jurado y García, 2009). En el caso de la Universitat de València, por ejemplo, agentes como el ADEIT se esfuerzan en analizar las competencias profesionales que demandan las empresas actuales, para que, de esta manera, la institución pueda integrarlas en las distintas planificaciones curriculares de los grados universitarios. Sin embargo, debemos reflexionar sobre el modelo de sociedad que se quiere construir para tomar conciencia del papel que juega la formación universitaria en su configuración. Así, podríamos preguntar qué tipo de competencias profesionales demandan las empresas, a qué tipo de empresas se les está preguntando. Sin duda, conviene detenerse a reflexionar la formación ética, si existe, que se ofrece en los grados universitarios para completar la

formación profesionalizadora que se le presupone a la universidad.

1.1. Incidencia del contexto socioeconómico en el surgimiento de la Economía Social y el impulso al emprendimiento social

Los problemas a los que se enfrenta la economía española son fácilmente detectables y comunes a los que han padecido o padecen otros países como consecuencia de la crisis (Navarro, Torres y Garzón, 2011). Por un lado, la crecida significativa de las desigualdades sociales, por otro lado, la destrucción del estado del bienestar (Fernández García y Cabello, 2015).

En este contexto, y a pesar de las voces[3] que aseguran la recuperación económica en términos macroeconómicos, son otras las voces[4] que se esfuerzan por contrarrestar las anteriores corrientes de poder para mostrar la cruenta realidad de pobreza que atenaza a miles de personas. Es sobre esta segunda realidad que, en los últimos años, comienza a surgir la preocupación por apoyar a empresas que fomenten valores vinculados a la responsabilidad social. Se trata de promover o incentivar empresas que integren dentro de sus valores el crecimiento personal, cultural y socioeconómico de aquellas personas que forman parte de sus empresas, e incluso, aquellas beneficiarias de sus productos o servicios. En este contexto, se está produciendo un aumento del interés por la economía social que se visibiliza a través del reconocimiento científico, político y social, debido al papel que desempeña en la producción de bienes y servicios (Martínez, 2009).

Actualmente en España, la Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social, regula las entidades que conforman el sector. Así, en nuestro país se denomina economía social al «conjunto de las actividades económicas y empresariales, que en el ámbito privado llevan a cabo aquellas entidades que [...] persiguen bien el interés colectivo de sus integrantes, bien el interés general económico o social, o ambos» (p. 4). La economía social está teniendo incidencia en la creación de una sociedad democrática y solidaria. La función principal de la economía social no se restringe a atenuar las insuficiencias del sector público y el privado, sino que contribuye al descubrimiento de nuevos mercados, a la creación de empleo y a favorecer la democratización de la economía a partir de la responsabilidad de la ciudadanía (Gómez y Fernández, 2008).

El enfoque de la economía social se completa con el enfoque del sector no lucrativo. Si en el primero prima la dimensión democrática de las organizaciones y la producción para el mercado de bienes sociales, en el segundo se subraya la importancia del voluntariado y la no distribución de beneficios en las entidades (Fundación Luís Vives, 2015). La delimitación de ambas perspectivas es algo difusa, pero se podría decir que ambos enfoques se encuentran en lo que se denomina Tercer Sector de Acción Social (TSAS). En cualquier caso, las entidades que forman parte del TSAS comparten determinados valores, filosofía y ética vinculada al asociacionismo, como la solidaridad, el compromiso social, la responsabilidad o la inclusión.

La Ley 43/2015 del TSAS describe a las entidades del TSAS como aquellas organizaciones de carácter privado, surgidas de la iniciativa ciudadana o social, bajo diferentes modalidades, que responden a criterios de solidaridad y de participación social, con fines de interés general y ausencia de ánimo de lucro, que impulsan el reconocimiento y el ejercicio de los derechos civiles, así como de los derechos económicos, sociales o culturales de las personas y grupos que sufren condiciones de vulnerabilidad o que se encuentran en riesgo de exclusión social. (p. 5)

El impulso de este modelo económico debe realizarse también desde los estamentos decisorios y de poder. Así, los gobiernos que realizan importantes impulsos para promover el espíritu emprendedor en la población apelando a su contribución para el desarrollo económico de las sociedades, deberían poner énfasis también en cómo las iniciativas emprendedoras pueden mejorar el bienestar personal de la ciudadanía e incorporar iniciativas de índole social y ciudadana (Olazarán y Gómez, 2001). Desde políticas económicas, hasta políticas sociales y también políticas educativas que establezcan mecanismos para incorporar una mirada social y ética en la construcción de la ciudadanía. Reconocemos la línea delgada que separara ambas miradas coyunturales al emprendimiento, la empresarial y la social. No obstante, nuestro propósito es firme, fortalecer y hacer valer la mirada social que cualquier proyecto emprendedor podría tener.

1.2. El aporte educativo al desarrollo del emprendimiento social

Existe un firme compromiso político para promover el espíritu emprendedor en la mayoría de los países europeos desde la formación y la capacitación. La Comisión Europea ha desarrollado, en este sentido, el Plan de Acción de Emprendimiento 2020 donde como primer pilar de acción se propone «educar y formar en materia de emprendimiento para promover el crecimiento y la creación de empresas» (Comisión Europea, 2012: 6). Sin duda, la mayor incidencia del documento se realiza sobre el emprendimiento entendido de forma tradicional. Sin embargo, en el cuarto pilar de acción queda señalada la necesidad de abrir nuevos horizontes al emprendimiento, que permita «llegar a las mujeres, los mayores, los inmigrantes, los desempleados y los jóvenes» (Comisión Europea, 2012: 24).

De este Plan llama nuestra atención aquellos aspectos que sirven para apoyar y justificar la orientación que, desde este texto, se quiere ofrecer al impulso del emprendimiento social en el entorno universitario. Así, se puede observar cómo la enseñanza superior se propone como uno de los escenarios posibles donde realizar esta formación; se señala como ejemplo de práctica en emprendimiento ser responsables del desarrollo de un proyecto social, se reconoce el valor del aprendizaje informal y no formal, contextos de aprendizaje donde las iniciativas sociales tienen mayor incidencia; y, finalmente, se pone el foco en la universidad como marco para realizar intercambios que permitan el aprendizaje en este sentido.

En nuestro contexto más próximo, España, las últimas leyes educativas también incorporan referencias que introducen la enseñanza del emprendimiento en el sistema educativo. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, refleja en el preámbulo el objetivo de abrir los sistemas educativos y de formación «al mundo exterior, lo que exige [...] desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea» (p. 8). Además, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, también menciona en su preámbulo que «los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la

tasa de abandono temprano de la educación [...], mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes» (p. 11).

En el presente trabajo, las autoras son conscientes que la enseñanza del emprendimiento y del emprendimiento social tienen puntos comunes. Estas similitudes dificultan la diferenciación de enfoques en la enseñanza del emprendimiento convencional y el llamado emprendimiento social. Nuestro propósito en el trabajo empírico que se ha llevado a cabo, y que se presenta a continuación, es clarificar aquellos aprendizajes que caracterizan a la persona emprendedora social. Tratamos de identificar cuáles son los indicadores asociados a competencias adquiridas vinculadas al emprendimiento social y qué indicadores se vinculan al emprendimiento, mediante la consulta a referentes académicos y también con la ayuda de personas emprendedoras sociales.

Es necesario explorar cómo se conceptualiza el término emprendimiento social, ya que es un campo de estudio relativamente reciente. Encontramos pocas investigaciones que determinen las claves que diferencien ambos tipos de emprendimiento. La presente investigación permitirá contar con una genealogía que ayude a definir el término emprendimiento social para poder identificar, con posterioridad, en el sistema de educación superior cuáles de aquellos conocimientos, habilidades, competencias y actitudes se están promoviendo. Las instituciones de educación superior deben formar y generar conocimiento, transferirlo, pero sobre todo ponerlo en práctica mediante la innovación y el emprendimiento (Juliá, 2013). Para ello, tratamos de alcanzar el acuerdo entre un grupo de personas expertas acerca de cuáles serían los indicadores que mejor caracterizan a la persona emprendedora socialmente.

2. Metodología y diseño de la muestra

El objeto principal de la presente investigación es alcanzar el mayor consenso posible en la caracterización de los indicadores y las dimensiones que mejor definen las capacidades asociadas al emprendimiento social. Se trata de una investigación que se ha desarrollado en el marco del proyecto «Enseñanza y aprendizaje del emprendimiento social en la universidad. Experiencias formativas y valoración de los aprendizajes sobre emprendimiento social» (Referencia: GV/2015/056. Financiado por la Generalitat Valenciana).

Para ello se ha aplicado el Método Delphi. Este método se caracteriza por su capacidad para obtener, además de la valoración grupal sobre el problema planteado, la previsión y el consenso (Linstone y Turoff, 1975; Landeta, 2002). También permite mantener el anonimato entre los participantes. Es un método eficiente y eficaz, ya que las nuevas tecnologías permiten obtener respuestas de individuos que se encuentran en zonas geográficas lejanas (Okoli y Pawlowski, 2004; Geist, 2010). Es un proceso sistemático e iterativo de un cuestionario retroalimentado por los resultados promedio de la ronda anterior, encaminado a la obtención de valoraciones subjetivas y de un consenso de opinión (Gil Gómez y Pascual-Ezama, 2012). El Método Delphi se caracteriza por ser cualitativo y subjetivo, pues trata de valerse, con el mayor rigor posible, de los datos disponibles y las aportaciones de los participantes (Landeta, 2002). Así, el método Delphi consiste en someter a un grupo de expertos y expertas a la cumplimentación sucesiva de dos o más rondas de cuestionarios, en los que se les pregunta por sus opiniones respecto a la problemática de estudio. Este grupo de personas expertas ha sido previamente escogido por cumplir una serie de requisitos respecto al objeto de estudio, dado que la calidad del proceso y de sus resultados está condicionada por la adecuada selección de este panel (Ludwig, 1997).

En la presente investigación se ha delimitado la idoneidad del panel a partir de dos factores clave: ser personal docente e investigador del ámbito universitario especialista en estudios sobre emprendimiento social o persona que ha llevado a cabo algún proyecto o empresa vinculada al emprendimiento social. La encuesta,

diseñada ad hoc, se envió por correo electrónico. El cuestionario se administró en dos rondas. La primera en septiembre de 2015 y la segunda en enero de 2016. En la primera ronda la muestra estuvo formada por 22 personas expertas, 8 eran personas académicas y 14 eran personas que han emprendido socialmente. En la segunda ronda hubo un 22,7 % de abandono, por lo que fueron 17 las personas que participaron, 5 académicas y 12 emprendedoras sociales.

El cuestionario estaba dividido en tres bloques. El primero de ellos señala ítems con el propósito de identificar el perfil de la persona participante. El segundo bloque recoge información relacionada con el posicionamiento global de la persona experta a partir de diferentes ítems que debían responderse en una escala de Likert según su opinión, donde 1 equivale a «Totalmente en desacuerdo» y 6 a «Totalmente de acuerdo», acerca de afirmaciones relacionadas con la conceptualización del término emprendimiento social. Y, finalmente, en el tercer bloque las personas expertas debían opinar sobre tres aspectos: i) identificar el indicador con el concepto de emprendimiento o emprendimiento social; ii) señalar uno de los aspectos, el más representativo, al que el indicador hace referencia: Procesamiento de la información (forma de manejar estímulos del medio, afianzar datos, plantear problemas, generar conceptos y soluciones), Aspectos personales (Relativo al yo individual y la construcción y organización de la propia realidad, unido a aspectos afectivos y la autoimagen) o Interacción social (Relación del individuo con otras personas, mejora del sujeto frente / con los otros –trabajo social productivo); y iii) valorar la relevancia del indicador para caracterizar el emprendimiento social en una escala de Likert de 1 («nada relevante») a 6 («muy relevante»).

3. Resultados

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de los ítems correspondientes al tercer bloque del cuestionario. El consenso se ha definido tomando en consideración estudios previos (Landeta, 2006; García-Aracil y Palomares-Montero, 2012) que establecen que el consenso es alcanzado cuando, en una pregunta con dos alternativas, una respuesta acumula el 70 % de las valoraciones o cuando, en una pregunta de respuesta múltiple, un ítem acumula al menos el 50 % de las respuestas.

En la tabla 1, se muestra la opinión de las personas expertas con relación a un listado de indicadores que se proponen para caracterizar, y diferenciar, el emprendimiento social. Dado que tanto el emprendimiento convencional como el emprendimiento social comparten determinadas facetas, se formuló la pregunta del cuestionario de manera que permitiera respuesta múltiple con el fin de capturar la multidimensionalidad del emprendimiento (social). Resulta llamativo el resultado. El consenso se ha conseguido, con porcentajes en su mayoría superiores al 70 %, en la caracterización de todos los indicadores (60 en total), principalmente para señalar que el indicador haría referencia a ambos tipos de emprendimiento al mismo tiempo (en 54 de los 60 indicadores propuestos). En cuatro de estos indicadores los porcentajes no son tan altos (55,6 % en todos ellos): «Capacidad de conciliación», «Capacidad de expresión de las propias emociones», «Construcción de redes de apoyo fácilmente» y «Sentido Crítico, Pensamiento Crítico, Capacidad crítica»; y se marca la definición de emprendimiento social en el restante 44,6 %, lo cual pondría en evidencia su proximidad al enfoque social del emprendimiento. Asimismo, es destacable que ningún indicador ha sido señalado de forma exclusiva como definitorio del emprendimiento convencional. En cambio, en seis ocasiones el consenso se alcanza para señalar el acuerdo en identificar varios indicadores con el emprendimiento social. Estos indicadores son: «Altruismo» (94,4 %), «Solidaria» (72,2 %), «Compromiso con los demás» (66,7 %), «Responsabilidad Social» (66,7 %), «Comprensión hacia los demás» (61,1 %) y «Participativa» (55,6 %).

Tabla 1. Identificación de la tipología del indicador para referirse a emprendimiento convencional y/o emprendimiento social (fila = 100 %).

Indicador	Emprend
Aceptación del error / fracaso	5,6
Actitud positiva al cambio	
Adaptabilidad	
Altruismo	
Análisis - Capacidad analítica	
Anticipación y previsión	
Asertividad	

Asunción de riesgos	5,6
Autoconcepto	
Autoconfianza	
Autoconocimiento, Autocrítica	5,6
Autoeficacia	
Autoestima	
Autonomía e Independencia	
Búsqueda de información	
Capacidad comunicativa y de difusión/presentación de ideas	

Capacidad de automotivación	5,6
Capacidad de conciliación	
Capacidad de expresión de las propias emociones	
Capacidad de motivar a los demás	
Capacidad de regulación de las emociones	
Capacidad para valorar riesgos	
Comprensión hacia los demás	5,6
Compromiso con el trabajo	
Compromiso con los demás	
Confiabilidad (sinceridad)	

Construcción de redes de apoyo fácilmente

Control emocional, autocontrol

Cooperación y colaboración

Creatividad

Desarrollo de proyectos

Diligencia

Dotes de control (gestión del trabajo) 5,6

Efectividad

Empatía

Ética profesional

Exigencia con el trabajo	5,6
Flexibilidad	
Identificación de oportunidades	
Innovación	5,6
Integridad	
Intercambio, Movilidad	5,6
Liderazgo	5,6
Motivación por el logro	11,1
Negociación y Diálogo	5,6

Optimismo	
Organización - capacidad organizativa	
Paciencia	
Participativa	
Perseverancia, tenacidad, espíritu de superación, esfuerzo	5,6
Persuasión	5,6
Planificación - capacidad gestora	5,6
Proactiva, con Iniciativa	5,6
Responsabilidad con el trabajo	
Responsabilidad social	

Sentido crítico, pensamiento crítico, capacidad crítica

Solidaria

Tolerancia a la frustración

Toma de decisiones 5,6

Trabajo en equipo

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se muestra la opinión de las personas expertas en relación con el ámbito al que hace referencia el indicador: Procesamiento de la información, Aspectos personales o Interacción social. Dado que el objetivo de esta pregunta es poder relacionar los distintos indicadores con los ámbitos previamente descritos, se formuló la pregunta del cuestionario de manera que únicamente se pudiera marcar una opción y así generar un mapa de indicadores global en función de estos tres ámbitos. Se puede observar que el consenso es alcanzado en 56 de los 60 indicadores.

Las personas participantes en el estudio Delphi han considerado que, atendiendo a esta pregunta, 35 indicadores hacen referencia al ámbito de «Aspectos personales», 13 han sido identificados en el ámbito de la «Interacción social» y 8 han sido categorizados en el ámbito del «Procesamiento de la información». Por tanto, se observa una frecuencia considerablemente mayor en la identificación de aspectos propios de cuestiones personales.

Los indicadores señalados por consenso como afines al ámbito del «Procesamiento de la información» son: «Análisis y/o capacidad analítica», «Anticipación y previsión», «Búsqueda de información», «Capacidad para valorar riesgos», «Desarrollo de proyectos», «Identificación de oportunidades», «Innovación», «Planificación y/o capacidad gestora». Por tanto, parece que el panel de expertos aproxima a este ámbito indicadores próximos a cuestiones para manejar los estímulos del medio, afianzar datos, plantear problemas, generar conceptos y soluciones.

Por su parte, los ítems identificados en relación con la «Interacción social» son: «Capacidad de motivar a los demás», «Compromiso con los demás», «Construcción de redes de apoyo fácilmente», «Cooperación y colaboración», «Negociación y diálogo», «Participativa», «Responsabilidad social» y «Trabajo en equipo». Estos son los indicadores que mayor consenso han alcanzado (> 70 %) y se podría decir que ponen en evidencia la relación del individuo con otras personas, que ponen en situación de mejora del sujeto frente/con las otras personas en favor de un trabajo social productivo. Además, se han identificado

en este ámbito otros indicadores, pero las puntuaciones muestran un consenso menor (50-70 %). Estos son: «Altruismo», «Comprensión hacia los demás», «Confiabilidad (sinceridad)», «Persuasión» y «Solidaria». Siendo curioso, se puede observar que estos indicadores refieren también a la relación con otras personas, pero denotando el propio compromiso por la búsqueda del bien común obtenido en la relación.

En la tabla 2 se puede consultar los indicadores señalados, por consenso, como propios de «Aspectos Personales». Se trata del ámbito más representado y refiere, principalmente, al yo individual y la construcción y organización de la propia realidad, unido a aspectos afectivos y de autoimagen.

Para finalizar, se quiere subrayar la dispersión existente en la categorización de algunos indicadores donde, habiendo alcanzado el consenso, se obtienen valores porcentuales próximos en dos ámbitos. «Altruismo», «Persuasión» o «Solidaria» son ejemplos que alcanzan el consenso para ser identificado como propios de la «Interacción social» pero obtienen porcentajes nada despreciables como «Aspectos Personales». Ocurre lo mismo con «Capacidad de conciliación» y «Capacidad de expresión de las propias emociones», pero en sentido inverso.

Tabla 2. Identificación del ámbito al que hace referencia el indicador: Procesamiento de la información, Aspectos personales o Interacción social (fila = 100 %).

Indicador	Procesa
Aceptación del error / fracaso	16,7
Actitud positiva al cambio	5,6

Adaptabilidad	5,6
Altruismo	
Análisis - capacidad analítica	77,8
Anticipación y previsión	61,1
Asertividad	
Asunción de riesgos	22,2
Autoconcepto	5,6
Autoconfianza	
Autoconocimiento, autocrítica	

Autoeficacia	5,6
Autoestima	
Autonomía e Independencia	
Búsqueda de información	88,9
Capacidad comunicativa y de difusión / presentación de ideas	11,1
Capacidad de automotivación	
Capacidad de conciliación	
Capacidad de expresión de las propias emociones	5,6
Capacidad de motivar a los demás	
Capacidad de regulación de las emociones	5,6

Capacidad para valorar riesgos	77,8
Comprensión hacia los demás	
Compromiso con el trabajo	11,1
Compromiso con los demás	
Confiabilidad (sinceridad)	
Construcción de redes de apoyo fácilmente	5,9
Control emocional, autocontrol	
Cooperación y colaboración	
Creatividad	17,6
Desarrollo de proyectos	64,7

Diligencia	17,6
Dotes de control (gestión del trabajo)	23,5
Efectividad	11,8
Empatía	
Ética profesional	
Exigencia con el trabajo	17,6
Flexibilidad	5,9
Identificación de oportunidades	70,6
Innovación	58,8

Integridad	
Intercambio, Movilidad	11,8
Liderazgo	5,9
Motivación por el logro	
Negociación y Diálogo	5,9
Optimismo	
Organización - capacidad organizativa	35,3
Paciencia	
Participativa	
Perseverancia, tenacidad, espíritu de superación, esfuerzo	

Persuasión	
Planificación - Capacidad gestora	64,7
Proactiva, con Iniciativa	23,5
Responsabilidad con el trabajo	
Responsabilidad social	5,9
Sentido crítico, pensamiento crítico, capacidad crítica	23,5
Solidaria	
Tolerancia a la frustración	
Toma de decisiones	47,1
Trabajo en equipo	

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la pregunta planteada al panel de expertos para que identificaran la relevancia del indicador para caracterizar de forma particular el emprendimiento social, no se han obtenido resultados que permitan determinar cuáles de los indicadores propuestos serían más importantes considerar. Si atendemos a los resultados, el consenso se alcanza en 34 de los 60 indicadores para señalar que son «Bastante Relevantes» en 11 de ellos y «Muy Relevantes» en 23 restantes. Sin embargo, el resto de indicadores donde el consenso no ha sido alcanzado, si se realiza la suma de las puntuaciones obtenidas en las opciones de respuesta «Bastante Relevante» y «Muy Relevante», en todos los casos, sin excepción, el porcentaje de respuesta sería mayor al 50 % y, por tanto, podría considerarse el consenso alcanzado. En decir, la opinión de las personas expertas no permite discernir cuáles de estos indicadores sería más relevante para caracterizar al emprendimiento social.

4. Conclusiones

El estudio desarrollado pone de manifiesto la dificultad de configurar una tipología de indicadores que sirva para caracterizar el perfil de la persona emprendedora. A pesar de lo cual, los datos ayudan a esclarecer parte de la incertidumbre conceptual.

Por un lado, podemos afirmar que tanto la persona emprendedora como la emprendedora social comparten, en su mayoría, capacidades, características que podrían son comunes. La orientación social de una iniciativa emprendedora; por tanto, no quedaría definida por las competencias de la persona impulsora, sino por su finalidad y propósito con y para la sociedad.

A pesar de lo anterior, parece que sí podría señalarse algunas características como propias de la persona emprendedora socialmente: ser altruista, solidaria, comprometida, responsable socialmente, comprensiva y participativa. Efectivamente, valores que caracterizan, por ejemplo, a las entidades del TSAS (Fundación Luís Vives, 2015). Según la opinión de las personas participantes en el estudio, estos indicadores, además, son los que tienen que ver principalmente con la interacción social. Podríamos decir que, las características que aproximan al sujeto a una mirada más social del emprendimiento son aquellas que suponen situar el bien común por encima del individual, en favor de un trabajo social productivo. Así, el resto de aspectos que podrían referirse de forma indiferenciada al emprendimiento o el emprendimiento social son caracterizados como aspectos de índole personal (subjetividad individual, construcción del yo unido a cuestiones afectivas y de autoimagen) o como formas de procesar la información (modos de manejar los estímulos del medio para plantear soluciones a problemas).

Los resultados expuestos muestran el consenso existente en la caracterización del perfil de la persona emprendedora socialmente. Con todo, no es posible articular un discurso claro que sirva para marcar las distancias y diferencias entre el emprendimiento convencional y social. La reciente conceptualización del término emprendimiento social requiere investigaciones más profundas que

permitan prestar atención a su evolución e impacto. Este estudio ha servido para identificar aquellos indicadores que expertos y expertas en el sector han identificado como próximos al emprendimiento social y puede servir como columna vertebral que permita abrir futuras líneas en este campo de estudio.

5. Referencias bibliográficas

Chisvert-Tarazona, M. J.; Palomares-Montero, D.; Soto, M. D. (2015). «Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas». Educar, 51(2): 299-320.

Comisión Europea (2003). The role of the universities in the Europe of Knowledge. Bruselas: Comisión Europea.

— (2007). The extent and impact of higher education governance reform across Europe. Part one: Comparative analysis and executive summary. Enschede: CHEPS.

— (2012). The entrepreneurship 2020 action plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. Bruselas: Comisión Europea.

Fernández García, T.; Cabello, S. A. (2015). «Crisis y Estado de Bienestar: las políticas sociales en la encrucijada». Revista Tendencia & Retos, 20(1): 119-132.

Fundación Luis Vives (2015). Anuario del tercer sector de acción social en España. Madrid: Fundación Luis Vives.

García-Aracil, A.; Palomares-Montero, D. (2012). «Indicadores para la evaluación de las instituciones universitarias: validación a través del método Delphi». Revista Española de Documentación Científica, 35(1): 119-144.

Geist, M. R. (2010). «Using the Delphi method to engage stakeholders: A comparison of two studies». Evaluation and Program Planning, 33(2): 147-154.

Gil Gómez, B.; Pascual-Ezama, D. (2012). «La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido». Anales de psicología, 28(3): 1011-1020.

Gómez, J.; Fernández, J. (2008). «La economía social en el desarrollo

económico regional: Un análisis del subsector de mercado en Castilla y León». Estudios de Economía Aplicada, 26(1): 253-274.

Guerrero, L. (2004). La educación en el contexto de la globalización. Rhela, 6: 343-354.

Juliá, F. (2013). «Emprendimiento y Universidad. Una referencia al caso de España y a la UPV». REVESCO: Revista de Estudios Cooperativos, 113: 7-27.

Landeta, J. (2002). El método Delphi. Madrid: Ariel.

— (2006). «Current validity of the Delphi method in social sciences». Technological Forecasting and Social Change, 73(5): 467-482.

— (2010). «Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas». REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(4): 43-51.

Ley 43/2015, de 9 de octubre, del Tercer Sector de Acción Social. BOE-A-2015-10922.

Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social. BOE-A-2011-5708.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE-A-2006-7899.

Ley Orgánica 8/2013, d. 9. (s.f.). BOE-A-2013-12886.

Linstone, H.; Turoff, M. (1975). Delphi method: Techniques and applications. Nueva York: Addison-Wesley Pub. Co.

Ludwig, B. (1997). «Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology?». Journal of Extension, 35(5): 1-4.

Manjarrés, L.; Gracia, A.; Jurado, J.; García, A. (2009). «Las relaciones universidad-empresa y su incidencia en la producción científica». Ingenio Working paper series, 6: 2-23.

Martínez, L. (2009). «La economía social y solidaria: ¿Mito o realidad?». Revista de Ciencias Sociales, 34: 107-113.

MECD (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE-A-2007-18770.

Navarro, V.; Torres, J.; Garzón, A. (2011). Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar en España. Madrid: Sequitur.

Okoli, C.; Pawlowski, S. D. (2004). 6 Information & Management, 42(1): 15-29.

Olazarán, M.; Gómez, M. (2001). Sistemas regionales de innovación. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Ortega y Gasset, J. (ed. Thomas Mermall) (2007). Misión de la universidad. Madrid: Clásicos Castalia.

Palomares-Montero, D.; Chisvert-Tarazona, M. J. (2014). «Ética y empresa en el espacio universitario: el emprendimiento social en las universidades públicas como vehículo facilitador de la equidad social». REDU. Revista de docencia universitaria, 12(2): 205-230.

3. Recurrentes noticias en medios de comunicación de masas ejercen una presión mediática importantísima en favor de visibilizar la recuperación económica de nuestro país si se acude a índices macroeconómicos. Se pueden consultar diarios como El Confidencial, El Mundo, El País, Economía Digital, El Diario, El Economista, entre otros.

4. Entidades como Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (EAPN), la Fundación FOESSA de Cáritas o la Fundación La Caixa, publican sendos informes que muestran el nivel de pobreza en España.

-

10

-

Pedagogías contestatarias: los tantos mundos posibles

ESPERANZA MERI-CRESPO

Universitat de València

SALOMÉ CARVAJAL-RUIZ

Institut Universitari d’Estudis de la Dona

Universitat de València

1. Introducción: cuestionar(nos) para pensar las pedagogías

La pretensión de este capítulo es poner en diálogo diferentes perspectivas en torno a la educación para pensar cómo construir un mundo en el que tengan cabida muchos mundos. Nos interesa pensar de qué forma entender la educación, la relación y la práctica pedagógica para plantear, pero también para construir colectivamente, un futuro más habitable. En este sentido, interesa enmarcar el campo de lo educativo en campos políticos amplios y con distintos sentidos.

A las autoras nos ocupan y preocupan las desigualdades de género, que enmarcamos en relaciones de poder que interseccionan con otras estructuras sociales como la raza, la orientación sexual, la clase social o la funcionalidad.

Al pensar de qué manera poner en diálogo nuestras perspectivas, de tal forma que permitan la construcción de discursos sinceros y democráticos, decidimos articular nuestros posicionamientos a partir de unas preguntas que nos realizó Almudena A. Navas, compañera y tutora de nuestras tesis doctorales.

ALMUDENA: Uno de los objetos de estudio del área Didáctica y Organización Escolar tiene que ver con pensar el acto de enseñar. Dependiendo de las tradiciones o de las orientaciones epistemológicas, la idea de enseñanza que se desarrolla se convierte en el texto que permite acceder a una orientación ideológica con implicaciones prácticas para la vida en común. ¿Cómo definirías la enseñanza pensando en un mundo en el que quepan muchos mundos?

SALOMÉ: A finales del siglo XX, en el año 1996, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) manifestaba, en la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona:

Muchas palabras se caminan en el mundo. Muchos mundos se hacen. Muchos mundos nos hacen. Hay palabras y mundos que son mentiras e injusticias. Hay

palabras y mundos que son verdades y verdaderos. Nosotros hacemos mundos verdaderos. Nosotros somos hechos por palabras verdaderas. En el mundo poderoso no caben más que los grandes y sus servidores. En el mundo que queremos caben muchos mundos.

Sugiero que asumamos el ejercicio de comprender y abrazar el sentipensar zapatista en nuestro contexto y en relación con el ámbito educativo a través de cultivar sentido(s) políticos en educación. Pueden presentarse diversos sentido(s) cuando se enuncia «un mundo donde quepan muchos mundos»; sin embargo, no todos operan para la vida, algunos sentido(s) se relegan o detienen en el acto pasivo de leer,[5] quiero decir, a descodificar palabras escritas en un texto sin contexto, descorporeizado, despolitizado, sin ajayu,[6] sin shunku,[7] desde los privilegios.

La consigna zapatista de luchar, educar y convivir «un mundo donde quepan muchos mundos» carece de sentido(s) per se en nuestro contexto. Las personas que habitamos en estos territorios no compartimos las mismas representaciones en los sistemas de creencias ni los mismos sentidos e intereses que guían la acción cotidiana, así como tampoco hemos sido socializadas de los mismos modos. En efecto, la función del discurso dominante es establecer ejes de aceptabilidad para clasificar, ordenar, controlar el mundo, el tiempo, las personas, los sentires, los deseos, los cuerpos, inclusive los discursos otros. Los significados que podamos otorgarle a la consigna zapatista en nuestro presente situado y nuestras experiencias encarnadas no son neutras y tampoco universalizables.

En el campo educativo la consigna zapatista va dando lugar al posicionamiento del sujeto indígena como agente y sujeto político que implica formas de mirar, sentir, comunicar, enseñar, aprender con ese Otro. El currículum colonial dominante que impera en el sistema educativo formal en nuestro contexto hace insostenible el legado zapatista, puesto que no se han llevado a cabo transformaciones profundas a favor de aquellas quienes históricamente han sido excluidas, negadas e invisibilizadas.

Por consiguiente, la consigna zapatista supone enfrentarnos al desafío de descolonizar las representaciones, los sentidos, las relaciones históricas y geopolíticas que rompan con la inercia de las múltiples violencias entreveradas

en los sistemas de opresión y dominación tales como el racismo, la supremacía blanca, el colonialismo, la colonialidad, el heteropatriarcado o el capitalismo. Siguiendo a Ramón Grosfoguel (2008), incluir la consigna zapatista, sin más, como eslogan educativo en el sistema educativo dominante implica, en cierto modo, legitimar la ego-política:

En la ego-política del conocimiento el sujeto de enunciación queda borrado, escondido, camuflado en lo que Santiago Castro Gómez (2005) ha llamado la filosofía del punto cero. Se trata, entonces, de una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene raza, sexualidad, género, etnicidad, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo sin relación con nadie fuera se sí (...) El sujeto sin rostro flota por los cielos sin ser determinado por nada ni nadie. (p. 202)

Frente al sistemático silenciamiento que promueve la dominación colonial, se podría asumir el vértigo que produce lo desconocido. Castro Gómez (2005) explica que la civilización europea ha mirado todo lo que no pertenece a ella como «barbarie», es decir, como naturaleza en bruto que necesita ser «civilizada». De este todo, la eliminación de la alteridad –incluyendo la alteridad epistémica– fue la «lógica totalizadora» que comenzó a imponerse sobre las poblaciones indígenas y africanas a partir del siglo XVI (p. 48).

Afirmar que existe un currículum dominante significa que hay otras propuestas educativas posibles o inclusive algunas realmente existentes. Consecuentemente, se propone articular sentipensares escuchando primero, como sugiere Silvia Rivera Cusicanqui:

No tener miedo a lo que uno no entiende, si te vas a una asamblea y se ponen a hablar en qhichwa date por feliz, porque el oído ha empezado a acostumbrarse a otros sonidos, entonces, no te desesperes por no entender, porque esa es la pulsión racionalista: «si yo escucho es para entender». ¿Por qué no puedes simplemente conectarte con el oído? (Rivera Cusicanqui en Salazar, 2015: 161)

Suponiendo que se quiera ejercer una enseñanza para un mundo donde quepan muchos mundos, convendría «pensar no con la cabeza, sino con las entrañas superiores, corazón, pulmón e hígado, aquellas encargadas de las funciones que nuestro cuerpo ejerce en el intercambio con el cosmos» (Rivera Cusicanqui en Castro, 2018).

ESPERANZA: A mi entender, la definición de enseñanza está vinculada a las preguntas: «¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar?». Esto implica, según Tadeu Da Silva (2001), no solo el tener que plantearnos cómo organizar el currículum prescrito, sino establecer qué conocimientos van a ser los oficiales o los hegemónicos. Por tanto, dicha selección no está exenta de relaciones de poder ni de la transmisión de un ideal de identidad pedagógica, puesto que, dependiendo de la mirada epistemológica, se pondrán en valor unos conocimientos u otros con diferentes propósitos; y posibilitará una forma de entender la enseñanza y la relación pedagógica u otra. Dicho de otro modo, «enseñar puede llegar a ser central para el tipo de persona que serás» (Connell, 1985: 167; traducción propia).

En este sentido, Fenstermacher y Soltis (1998: 15) sostienen que «la manera de entender la docencia tendrá un gran efecto en lo que haga la persona educadora» y proponen una fórmula para pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje: DφExy. Aquí D = docente; φ = letra fi griega que significa acción; E = estudiante; x = contenido e y = propósito o fin (ibid., 1998: 26).

Para definir la manera en la que entiendo la enseñanza, parto de cada componente de dicha fórmula, afirmando, tal y como hace Connell (1985), que el objeto del trabajo del profesorado es difícil de especificar, pues está limitado por diversas relaciones sociales y por políticas públicas.

En cuanto a la relación pedagógica entre docente-estudiante, es una relación en la que las estructuras de género, clase social o edad –entre otras– se materializan. Por ello, a menudo, «conseguir que el alumnado aprenda suele significar una identificación con ellos. Un deseo de cuidarlos» (ibid.: 1985: 127; traducción propia). Ahora bien, los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen límites, dado que existe una relación entre el aprendizaje y el interés del estudiantado (Van

Manen, 1988: 202).

La relación entre la acción (φ) y el contenido (x) está mediada por el currículum. El currículum selecciona, organiza y unifica los contenidos a enseñar, pero a su vez regula la práctica pedagógica mediante clasificaciones y expresiones de fuerzas, intereses o valores de determinados sectores sociales. Por lo tanto, el currículum es una construcción social contingente: no es neutro, no es universal y no es inamovible (Gimeno, 2010). Dicho de otro modo, la forma en la cual el currículum se organiza tiene efectos sociales, dado que la selección de contenidos no es neutral respecto al orden social (Connell, 1997).

Connell (1997) define el término justicia curricular planteando unos principios, interdependientes e indispensables, que han de guiar los currículums para posicionarse y vincularse en el plano de la justicia social. Dichas premisas son las que siguen:

1. El currículum ha de ser contrahegemónico: ha de perseguir los intereses de los grupos no hegemónicos, encarnando los intereses de los grupos subordinados por el orden social, reconstruyendo, así, la corriente principal del conocimiento al encarnar los intereses de los grupos subordinados. Este currículum incluirá la parte generalizable del modelo tradicional, pero garantizando a todo el alumnado el acceso a los saberes.

2. Participación y escolarización común: el currículum ha de fomentar la participación democrática. Las prácticas y relaciones pedagógicas que se esperan estarán basadas en la cooperación y no jerarquización de saberes e identidades, lo cual ha de producir un currículum inclusivo o diverso.

3. La producción histórica de la igualdad: si bien todos los currículums suponen una codificación de saberes, para que sean socialmente justos han de abogar por un cambio cultural y social.

Concluyendo, parto de una concepción de enseñanza que permita entender la relación entre docente, estudiante, acción, contenido y propósito en un sentido crítico, que haga posible la coexistencia epistemológica, pero, al mismo tiempo, defendiendo los intereses de los sujetos no hegemónicos.

ALMUDENA: La pedagogía o la acción pedagógica se define como una acción comunicativa. El pensamiento contemporáneo sitúa la comunicación en el marco de unas relaciones de poder determinadas, por lo que cabe pensar en las relaciones pedagógicas entre los sujetos de la pedagogía y las diferentes formas de acceso al poder. ¿Qué ideal de persona educada debe perseguir una educadora?

SALOMÉ: Expongo una disertación acerca de las relaciones de poder, concretamente, el poder jerárquico y de dominio que puede ejercer quien «educa» postulando «un ideal de persona educada». Propongo cuestionar el efecto Pigmalión o la profecía autocumplida (Rosenthal y Jacobson, 1968), siguiendo a Karina Ochoa (2017), en torno a la configuración de las corporalidades racializadas.

El efecto Pigmalión sostiene que los educadores formulan expectativas acerca de los educandos en la relación pedagógica; en este sentido, el tacto y el trato pedagógico quedarían supeditados a dichas expectativas encaminadas al rendimiento escolar. Este postulado de la psicología y la pedagogía exento de cuestionamientos que entrecruzan la raza, la clase, las sexualidades, las procedencias, entre otros, nuclea el poder del proceso educativo en manos de quien educa. A mi entender, visto de este modo, es funcional al poder de dominio, porque naturaliza la subordinación de los sujetos racializados históricamente, a través de las expectativas que pueden operar consciente o inconscientemente, verbalizadas y no necesariamente, materializadas y simbólicamente en las relaciones pedagógicas.

Siguiendo a Ochoa (2017), históricamente se han desarrollado procesos de racialización de cuerpos y subjetividades inferiorizadas a través de múltiples violencias sobre las poblaciones colonizadas o excolonizadas. El proceso de deshumanización que nace tras la invasión, conquista y colonización tiene como ejes centrales la feminización y el uso de la violencia misógina y genocida contra las poblaciones de Abya Yala:

El «Descubrimiento» y la conquista de las Américas fue un evento histórico con

implicaciones metafísicas, ontológicas y epistémicas (...). La colonialidad es un orden de cosas que coloca a la gente de color bajo la observación asesina y violadora de un ego vigilante. El objeto privilegiado de la violación es la mujer. Pero los hombres de color también son vistos con estos lentes. Ellos son feminizados y se convierten para el ego conquiro en sujetos fundamentalmente penetrables. (Maldonado-Torres en Ochoa, 2017: 46)

El efecto Pigmalión puede llegar a perpetuar la mirada de conquista sobre «los otros», nos remite a la condición de deshumanización e inferiorización y sus efectos atraviesan las vidas de los «sujetos en sospecha», de aquellos sujetos racializados a quienes se les niega, invisibiliza, vulnera la plena humanidad. Los modos de controlar, castigar, premiar, convencer, basados en el laboratorio de las expectativas personales y profecías autocumplidas de docentes en las relaciones pedagógicas, pueden devenir en procesos violentos tanto psicológica como emocional, social, cultural, institucional y simbólicamente. Insisto, entonces, en formular dimensiones problematizadoras con mayor rigor cuando se trata de relaciones pedagógicas a fin de desesencializar y desromantizar la figura de quienes educan como sujetos exentos de racismo, sexismo, clasismo, machismo, xenofobia, homo- y lesbofobia, gordofobia, etc. En definitiva, descolonizar y despatriarcalizar el ego docente.

Para finalizar, cito a Coco Fusco (2002), quien trae a colación el texto Informe para la Academia de Franz Kafka. El texto empieza de la siguiente manera: «Honorables miembros de la Academia, ustedes han hecho el honor de invitarme para que les hiciera un relato de la vida que antaño llevé como mono» (Kafka en Fusco, 2002: 39). La persona protagonista de este relato es un hombre negro africano de Guinea que fue secuestrado, puesto en cautiverio y en exhibición como primate durante años en Alemania. Lo destacable no es la denuncia que Kafka hace a la academia, lo radicalmente importante del texto es que el sujeto protagonista de la historia se debe a la ironía de «tener que demostrar la propia humanidad» (ibid.) frente un auditorio académico privilegiado blanco que se atribuye la razón y la humanidad. Con Paulo Freire, citado por Caterine Walsh (2017), sentipienso y sostengo que:

La supervivencia física y cultural de los oprimidos y oprimidas –decía Paulo–,

no está enraizada en la resignación o adaptación a la lesión destructiva del ser o en la negación de vida; más bien está fundamentada en la rebelión contra la injusticia –la rebelión como autoafirmación– y en la resistencia física a la cual se suma la resistencia cultural, la resistencia que nos mantiene vivos. (pp. 24-25)

ESPERANZA: Pensar en el ideal de persona educada que debe perseguir una educadora remite a la metáfora planteada por Fenstermacher y Soltis (1998), quienes proponen pensar que, una vez los sujetos han sido educados, reciben una tarjeta que los acredita como personas educadas. La acreditación de persona educada presupone el carácter tanto normativo como moral de la educación: normativo en tanto que determina las normas deseables y moral en tanto que determina lo bueno y lo malo.

Si es «casi imposible hablar de educación y enseñanza sin introducir consideraciones de valor normativo» (ibid., 1998: 24) y moral, entonces las personas que trabajamos en el ámbito educativo hemos de plantearnos a quién le daríamos dicho carné. Pensar los requisitos que permitan el acceso a dicho credencial supone plantearnos qué tipo de ciudadanía queremos que sea transmitida mediante la educación y la enseñanza.

En este sentido, propongo como ideal de persona educada a quien forme parte, se aproxime o trate de aproximarse a una noción de ciudadanía entendida como identidad política común, creada a través de la identificación con los valores democráticos (Mouffe 1993a; 1999). Esta identidad común, a fin de construir un sujeto colectivo que tenga en cuenta la multiplicidad de relaciones sociales y posiciones subjetivas que encontramos entre las exigencias democráticas de diferentes movimientos sociales –movimientos feministas, movimientos de trabajadores, black movement, movimiento ecologista, movimiento LGTBIQ+, entre otros– ha de crear una cadena de equivalencias que permita la articulación de diferentes principios democráticos (Mouffe, 1993a) para poder luchar contra todas las relaciones y prácticas de subordinación, permitiéndonos pensar la construcción del sujeto a partir de una pluralidad de posiciones (Mouffe, 1993b).

En definitiva, mi ideal de persona educada remite a una construcción de identidad ciudadana entre sujetos comprometidos en diferentes luchas, pero que, a su vez, estén vinculados mediante una identificación con valores ético-políticos (ibid., 1993b) que permita pensar «aquellas diferencias que existen,

pero no deberían existir y las diferencias que no existen, pero deberían existir» (Mouffe, 2016: 38), desafiando de este modo las relaciones de subordinación (Mouffe, 1999).

Ahora bien, insisto en la imposibilidad de cerrar los debates y de llegar a un consenso, pues de esta forma podemos (re)pensar constantemente nuestra definición de persona educada y, por ende, nuestra idea del tipo de ciudadanía y de sociedad al que aspiramos.

ALMUDENA: Las relaciones pedagógicas suceden en espacios normados y vinculados a determinadas culturas; ¿qué condiciones organizativas harían posible la relación pedagógica propuesta anteriormente?, ¿qué escuela o qué instituciones necesitamos para la sociedad del futuro?

SALOMÉ: El planteamiento acerca de las instituciones educativas que necesitamos para la sociedad del futuro me convoca a reflexionar al hilo del aforismo aymara que cita Silvia Rivera Cusicanqui (2015): «Qhip nayra uñtasis sarnaqapxañani». Esta sabiduría podría traducirse al castellano de la siguiente manera: «Mirando atrás y adelante (al futuro-pasado) podemos caminar en el presente-futuro» (p. 29). Parto la reflexión problematizando los sentido(s) del tiempo y los modos en que habitamos en nuestro contexto, a propósito del futuro. Dice Dario Sztajnszraijber (2016) que el tiempo nos excede. No lo creamos ni lo dominamos. Se nos da. Adviene y se va. Hay un tiempo objetivo, aunque solo podamos acceder a él subjetivamente. De este modo, los sentido(s) del tiempo serán fundamentales e influyen en las instituciones educativas, la organización escolar, las relaciones pedagógicas.

En El aroma del tiempo Byung-Chul Han (2015) señala que la percepción de la aceleración en el actual vivir no es lo que nos desorienta o confunde, sino la pérdida o la falta de sentido; así:

El tiempo se precipita como una avalancha, porque ya no cuenta con ningún sostén en su interior. Cada punto del presente, entre los cuales ya no existe ninguna fuerza de atracción temporal, hace que el tiempo se desboque, que los

procesos se aceleren sin dirección alguna, y precisamente por no tener dirección alguna no se puede hablar de aceleración. (Han: 10)

Por ende, resulta oportuno problematizar los sin sentido(s) del tiempo que habitamos en contextos educativos formales que ha sido naturalizado como lineal, es decir, como una recta que va hacia adelante con cierto sentido de continuidad. Se configura de este modo el tiempo escolar como una cadena de situaciones donde el producto final seríamos nosotras mismas. Audre Lorde (1979) dijo que «las herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo» y coincido con este posicionamiento situando mi sentipensar de cara al tiempo lineal inscripto en el sistema educativo formal. Ahora bien, si queremos transformar las instituciones educativas, postulo: ¿qué sentido(s) del tiempo nos habita?, ¿qué sentido(s) del futuro habitamos?

Las preguntas invitan a la valoración de los sujetos en educación y las interdependencias entre ellos y no solo las funciones racionales o las metas productivistas e instrumentales marcadas por el tiempo lineal; estoy sentipensando en intencionalidades educativas que nos colmen de sentido(s) relacionales entre sujetos –humanos y no humanos–, retomando el aforismo aymara que dice que «el pasado que está delante caminando el futuro que está en las espaldas». El futuro siempre es hoy y depende de cómo nos relacionamos con lo pasado.

ESPERANZA: Como bien señalas, Almudena, las relaciones pedagógicas no acontecen en el vacío, sino que tienen lugar en contextos y organizaciones determinadas, vinculadas a unas culturas y unas normas determinadas.

Esta interrelación nos permite entender el vínculo entre el orden social con aquellas organizaciones, como las educativas, que regulan y (re)producen los límites que dicho orden social establece en términos políticos, económicos y culturales. En cada organización se institucionalizan ciertas relaciones, materializándose en las organizaciones a través de sus actividades y prácticas cotidianas, así como en sus valores internos, que pueden ser más o menos congruentes o divergentes con respecto a la estructura macro (Etkin y Schvarstein, 1989).

En esta misma línea, Connell (1985) nos advierte de la necesidad de analizar la escuela como lugar de trabajo, como organización laboral, en la cual tanto el profesorado como el estudiantado –la relación pedagógica y la relación entre pares– está sujeta a un sistema de supervisión y de control social. Esto determina el orden político de una escuela, concepto que, a mi parecer, podemos extender a cualquier organización. Este orden político produce, pero también reproduce, un patrón determinado de aquellas prácticas que son aceptadas y aceptables. Este patrón está vinculado con el orden social, puesto que las organizaciones educativas están vinculadas con los principios y prácticas de los dispositivos de la sociedad desde un punto de vista macro (Giroux, 2004).

Traduciendo lo anterior en términos de género, Connell (1997) afirma que el género remite a una estructura social multidimensional que a nivel macro ordena un patrón de género determinado, un orden de género. En los niveles interaccionales micro, los sujetos están inmersos en organizaciones que transmiten patrones específicos de género, es decir, regímenes de género. Estos patrones remiten al orden de género, pero pueden presentar diferentes modelos de relaciones y prácticas generizadas (ibid., 1997). Así, las relaciones que tienen lugar en los espacios educativos, que son siempre relaciones de género, reflejan y (re)producen las relaciones de la sociedad a través del control de la sexualidad, alentado ciertos tipos de masculinidades y feminidades (Connell, 1985).

Sin embargo, pese a las influencias del orden social en las organizaciones, hay posibilidades de ejercer la agencia y de instaurar cambios. Quienes conforman las organizaciones pueden generar resistencias a los intereses, acciones y valores de las reglas instituidas (Etkin y Schvarstein, 1989); las personas pueden enfrentarse agonísticamente a los modos de hacer y de ocupar el espacio organizacional (Mouffe, 2016); las personas pueden llevar a los regímenes de género a tendencias hacia la crisis (Connell y Pearse, 2019).

Por eso, estoy de acuerdo con Giroux (2004) cuando afirma que, aunque las escuelas y las organizaciones educativas forman parte de la producción económica y cultural dominante –hegemonía cultural, en términos gramscianos–, sería un error afirmar que son instituciones dedicadas meramente a la reproducción y dominación, puesto que pueden proyectar un futuro democrático radical y plural a través de una pedagogía crítica que permita la reconstrucción de relaciones sociales que fortalezcan los intereses emancipatorios e inserten a los sujetos pedagógicos en otros modos de vida. Se admite, así, la importancia de las estructuras institucionales, pero reconociendo la capacidad de agencia de los

sujetos y de la educación. Se trata de «poder agrandar la brecha entre el presente y la posibilidad de un futuro radicalmente diferente» (ibid., 2004: 131).

2. Conclusión

Estas páginas han sido un intento de establecer un diálogo entre diferentes perspectivas pedagógicas enmarcadas en un conocimiento situado, en términos de Haraway (1991). Tras las diversas conversaciones y reuniones de trabajo, proponemos a quienes lean estas líneas que pongan en diálogo sus propias perspectivas en relación con las nuestras y en aras de complejizar los tantos mundos posibles. Creemos que tener un posicionamiento político crítico puede permitir abrir posibilidades de encuentros y de acompañamiento –al lado de– al estudiantado, así como en la democratización de las prácticas y relaciones pedagógicas construyendo, colectivamente, un futuro más habitable.

3. Referencias bibliográficas

Castro, N. (2018). «Descolonizando el mestizaje». Revista Amazonas. Disponible en: <http://lobosuelto.com/descolonizando-el-mestizaje-nazaret-castro>. Consultado en septiembre de 2019.

Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Connell, R. (1985). Teacher's work. Londres: Allen & Unwin Academic.

— (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.

Connell, R.; Pearse, R. (2018). Género: desde una perspectiva global. València: PUV.

Etkin, J.; Schvarstein, L. (1995). Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Buenos Aires: Paidós.

EZLN (1998). Documentos y comunicados 3. 2 de octubre de 1995 / 24 de enero de 1997. México D. F.: Era.

Fals-Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Antología. Bogotá: CLACSO.

Fenstermacher, G; Soltis, J. (1998). Enfoques de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Freire, P. (2004). La importancia del acto de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

Fusco, C. (2002). «La otra historia de la performance intercultural». En: Nouzeilles, G. (comp.). La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América Latina (pp. 39-84). Buenos Aires: Paidós.

Gimeno, J. (2010). «¿Qué significa el currículum?». En: Gimeno, J. (ed.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum (pp. 21-44). Madrid: Morata.

Giroux, H. (2004). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Grosfoguel, R. (2008). «Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial». Tabula Rasa, 9: 199-215.

Han, B. C. (2015). El aroma del tiempo. Barcelona: Herder.

Haraway, D. J. (1991). Simians, cyborgs and women. Londres: Free Association.

Mouffe, C. (1993). «Feminismo, ciudadanía y política democrática radical». Debate feminista, 4(7): 3-22.

— (1999). El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Barcelona: Paidós.

— (2003). La paradoja democrática. Barcelona: Gedisa.

— (2007). En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ochoa, K. (2017). «Descifrando nuestros cuerpos racializados». Revista FAIA, 6(29): 11-35.

Rivera-Cusicanqui, S. (2015). Sociología de la imagen. Miradas ch’ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1968). Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid: Marova.

Salazar, H. (2015). «Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui: Sobre la comunidad de afinidad y otras reflexiones para hacernos y pensarnos en un mundo otro». El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios, 1: 141-168.

Silva, T. T. d. (2001). Espacios de identidad. Barcelona: Octaedro.

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, tomo I. Quito: Abya-Yala.

— (2017). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, tomo II. Quito: Abya-Yala.

5. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), leer quiere decir: «pasar la vista por [un texto escrito] para descifrarlo y comprender su significado».

6. Ajayu es una palabra de la lengua aymara que podría aproximarse a «espíritu» la fuerza que contiene a los sentimientos y a la razón, la energía cósmica que genera movimiento y otorga sentidos de vida.

7. Shunku es una palabra de la lengua kichwa que significa corazón, núcleo, entraña.

-

11

-

Estrategias de la Unión Europea e Iniciativas de Igualdad de Género en STEM[8]

LAURA MONSALVE LORENTE; JUAN GARCÍA RUBIO

Universitat de València

1. Políticas STEM en la Unión Europea

La educación debe utilizar contextos cotidianos y relevantes de la vida real para promover la motivación, el aprendizaje significativo y contextualizado reforzando los pilares de una sociedad moderna, democrática y multicultural. Llevamos ya un tiempo viendo cómo se está haciendo hincapié en las materias STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) para hacer frente al bajo rendimiento de determinados grupos de estudiantes en estas disciplinas. Uno de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) que compone la Agenda 2030 de las Naciones Unidas se refiere a que la escuela debe garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

En la reunión del Consejo de Europa celebrada en Lisboa en marzo del año 2000, los jefes de gobierno de los distintos países de la Unión acordaron como objetivo principal el conseguir en 2010 que la economía europea fuese la más próspera, dinámica y competitiva del mundo, fomentando un crecimiento sostenible y propiciando también una importante cohesión social (Parlamento Europeo, 2010). Siguiendo con esta misma estrategia, la Unión Europea, en 2010, en plena crisis económica, fijó nuevos objetivos para el año 2020, en la línea de no competir con las economías emergentes reduciendo costes laborales, sino fomentando la competitividad y teniendo como base el conocimiento y la innovación (Comisión Europea, 2010).

En este contexto, en el de la voluntad europea por seguir siendo una potencia económica, es en el que se sitúa la preocupación por las políticas que fomenten la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, es decir, las denominadas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). El mundo se ha vuelto más interconectado y competitivo, y la investigación y el conocimiento científico-tecnológico son pilares clave para poder estar a la vanguardia económica. La mayoría de los ciudadanos europeos cree que la ciencia y la innovación tecnológica están teniendo un impacto enormemente positivo en la sociedad y todavía lo tendrá más en un futuro. Sin embargo, Europa se enfrenta a un déficit de personas con conocimientos científicos y no se ha producido un aumento en el número de jóvenes interesados en seguir carreras y estudios relacionados con las ciencias (Comisión Europea, 2015). Necesitamos

educar en nuestras sociedades individuos competentes científicamente y que sean creativos y emprendedores, capaces de adaptarse a los continuos cambios que les esperan en un futuro.

Desde Lisboa 2000 se ha prestado mucha atención a la necesidad de incrementar el número y la calidad de los especialistas científicos. Así, en 2001 los ministros de Educación de la Unión Europea trataron de fomentar el que cada vez más alumnado cursará estudios relacionados con los campos científicos y técnicos, en aras de impulsar una economía innovadora y dinámica que tuviese como pilar el conocimiento. Por otra parte, la Comisión Europea creó en 2006 el grupo de matemáticas, ciencia y tecnología (MST) para desarrollar el aprendizaje en estas áreas. En la misma línea se creó Scientix en 2009, un proyecto también de la Comisión Europea que promueve y apoya la colaboración entre profesionales de las cuatro áreas STEM. Este proyecto se financió por el VII Programa Marco de Investigación y Desarrollo en la Unión Europea, y fue coordinado por un consorcio que agrupa a los ministerios de educación de 31 países, denominado European Schoolnet, y que tratan de impulsar la innovación educativa y la colaboración entre centros escolares y profesorado (Kearney, 2011). Más recientemente se sitúa el programa Horizonte 2020, denominación que se le da al Programa Marco para el periodo 2014-2020, que cuenta con una importante dotación económica y es una de las herramientas más importantes de implementar la estrategia europea 2020, intentando fomentar la investigación y el desarrollo tecnológico. Su objetivo principal es «garantizar que en Europa se produzca ciencia y tecnología de talla internacional capaz de impulsar el crecimiento económico» (Comisión Europea, 2014: 7), y una de sus principales áreas de investigación es «Excellent Science».

López, Couso y Simarro (2018) señalan que la educación STEM debe, sobre todo, «alfabetizar y dotar de competencias STEM al conjunto de los futuros ciudadanos (vayan a convertirse o no en profesionales STEM), para hacer una sociedad más capaz de involucrarse y tomar partido en los retos científico-tecnológicos de nuestras sociedades» (p. 2). La educación científica es vital para que los ciudadanos utilizando el razonamiento basado en evidencias puedan tomar sus decisiones en un mundo cada vez más complejo. Asimismo, es importante porque fomenta el pensamiento analítico y crítico, así como la creatividad para la resolución de problemas a través de una diversidad de soluciones.

Se va a necesitar propiciar un entorno lo suficiente innovador en Europa para

que las empresas quieran invertir, avanzando hacia un crecimiento económico necesario y sostenible, y para ello se necesitan personas con habilidades y conocimientos científicos adecuados (Comisión Europea, 2015). En la actualidad, no se puede educar para tener un empleo que durará para toda la vida, sino que se va a tener que cambiar cada vez más de trabajo. Hay muchos empleos que existen hoy y que desaparecerán en el medio plazo. Por lo tanto, se necesita preparar a los jóvenes para estos cambios, que salgan de la educación obligatoria con una formación científica suficiente y con una actitud positiva para seguir aprendiendo, con una curiosidad por el mundo que los rodea y que la ciencia, que se basa en experiencias y entornos cotidianos y reales, les puede proporcionar.

Las políticas educativas STEM emprendidas por la Unión Europea tienen como principales objetivos los siguientes:

1. Favorecer el aumento de alumnado que estudie carreras universitarias relacionadas con estas áreas

Mientras que las previsiones para el futuro prevén un considerable aumento de la demanda de profesionales relacionados con las STEM, el número de alumnado en estas disciplinas es muy bajo –este hecho resulta todavía más evidente en el caso de las mujeres–. Por tanto, se producirá un desfase entre las necesidades del mercado y las inclinaciones de los estudiantes.

Para evitar esta situación, se debe mejorar la colaboración entre las instituciones escolares y el tejido empresarial con la finalidad de aumentar la aceptación de los estudios científicos y las carreras basadas en la ciencia. Las políticas educativas deben asegurar que la ciencia sea un componente esencial de la educación obligatoria, desde la enseñanza primaria, para todos los estudiantes, fortaleciendo sus conexiones con la creatividad y la innovación, pero también con el emprendimiento, dado que la educación científica resulta un medio eficaz para facilitar la transición de la educación a la empleabilidad.

Vázquez y Massanero (2008) indican que, tras varios años de estudiar materias científicas en la escuela, los estudiantes se alejan progresivamente de ellas. Sugieren que para evitar esta situación urge cambiar la educación de las ciencias buscando actividades escolares interesantes, relevantes y motivadoras para los

estudiantes, que les genere atracción hacia estos aprendizajes. También, el fomento de las relaciones entre profesores, estudiantes, profesionales de la empresa e investigadores interesados en temas relacionados con la ciencia posibilitará el aprendizaje en situaciones lo más reales posibles. Es importante establecer vínculos entre lo que se enseña en las aulas y la realidad del mundo.

2. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en estos estudios

Vivimos en una sociedad digitalizada y todos los ciudadanos, sin que existan discriminaciones socioeconómicas, culturales o de género, tienen que adquirir las habilidades y competencias necesarias para poderse desenvolver adecuadamente.

La preocupación por la falta de interés del alumnado en las disciplinas STEM ha ocasionado el que se planteen metodologías didácticas diferentes a las tradicionales. Se intenta buscar que el profesorado no sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el alumnado. No se trata tanto de memorizar hechos y conceptos como de saberlos utilizar en la práctica adquiriendo unas competencias clave. Y también se busca saber colaborar con los demás al trabajar habitualmente de forma cooperativa, escuchando sus ideas y propiciando un pensamiento reflexivo y crítico.

López, Couso y Simarro (2018) indican que en los últimos años el aprendizaje en la escuela «implica no solo recibir pasivamente los productos construidos por las ciencias, la ingeniería y las matemáticas, sino hacer ciencias, ingeniería y matemáticas, es decir, implicarse activamente en las actividades cognitivas, sociales y discursivas propias del ámbito» (p. 9). De hecho, se busca que las prácticas escolares sean similares a las prácticas reales y profesionales usando de forma habitual herramientas digitales en la educación STEM.

Asimismo, el aprendizaje por proyectos en el que participan dos o más materias del ámbito STEM, el aprendizaje por descubrimiento en el que el alumnado va asimilando los conceptos mediante actividades experimentales, el aprendizaje por problemas utilizando metodologías de indagación hacen mucho más interesantes y amenas las clases, al mismo tiempo que se mejoran los conocimientos adquiridos por el alumnado (Greca, Meneses y Diez, 2017).

3. Ayudar a la formación inicial del profesorado de estas áreas y al desarrollo profesional docente

La calidad de la enseñanza es un elemento esencial para la mejora de los resultados de aprendizaje. Para ello, la formación inicial del profesorado, así como su posterior desarrollo profesional docente, resultan esenciales para la mejora educativa. En general, se deben realizar esfuerzos para atraer a más personas altamente cualificadas y motivadas para que se conviertan en profesores, y así aumentar el estatus y el prestigio del trabajo docente. También, el desarrollo profesional continuo debe convertirse en una exigencia y al mismo tiempo en un derecho para todo el profesorado a lo largo de su carrera docente.

Resulta necesario incrementar las competencias de los profesores y profesoras especialmente en el trabajo cooperativo y en despertar el interés del alumnado hacia las materias STEM, evitando también los estereotipos de género respecto a ellas. También se ha dado prioridad en el plan anual de formación docente de algunos países, como es el caso de España, a la formación en metodologías y didácticas específicas para las materias de educación STEM (Nistor, Gras-Velázquez, Billon y Mihai, 2018).

Asimismo, es importante para la formación docente del profesorado la creación de redes entre docentes, investigadores y profesionales de diferentes empresas para fomentar el intercambio acerca de la aplicación de la ciencia y los resultados de la investigación tecnológica. Debemos ampliar las oportunidades de colaboración, se deben compartir experiencias y prácticas de lo que se realiza en relación de la educación científica en los diferentes países europeos.

Además, se señala que «los sistemas enfrentan problemas de reclutamiento de maestros, especialmente en áreas como matemáticas, ciencias y TIC» (European Schoolnet, 2018: 19). Hay una escasez de profesorado STEM, sobre todo en la educación secundaria en algunos países de la Unión Europea. Se necesitan crear incentivos adecuados y continuos para atraer a la profesión docente personas competentes, comprometidas e interesadas en el ejercicio de la docencia.

Con demasiada frecuencia, lo científico se ve como algo separado de todas las demás materias del currículum escolar, y sin conexión con las vidas de las personas más allá de la escuela. Aun así, la ciencia influye en todo lo que nos ocurre y en nuestros procesos de toma de decisiones. Además, junto a otras materias, es la base para la consecución de una ciudadanía responsable y para el

desarrollo económico en un mundo global (Parlamento Europeo, 2016). Es por ello que se debe prestar mayor atención a la promoción de la investigación y a la mejora de la comprensión pública de la ciencia, difundiendo sus hallazgos y su influencia en la mejora de la vida de los ciudadanos.

2. La igualdad de género en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Según la Unión Europea (2016), la igualdad entre mujeres y hombres es un valor fundamental de la Unión Europea. Durante los últimos sesenta años, se han establecido cambios sociales y esfuerzos políticos persistentes. Una tendencia hacia la igualdad de género. La UE siempre ha sido una fuerza importante para mantener el impulso y aprovechando logros pasados. El compromiso estratégico de 2016-19 para la igualdad de género tiene como objetivo perseguir estos esfuerzos en áreas políticas clave.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) indica que los campos STEM, los cuales engloban los campos de estudio de las ciencias naturales, matemáticas y estadística, las tecnologías de la información y la comunicación y la ingeniería, producción industrial y construcción, se consideran especialmente importantes a la hora de fomentar la innovación y el crecimiento económico. Muchos países han tratado de ampliar el alcance de la educación STEM entre su población o bien atraer a inmigrantes altamente cualificados con estos perfiles. Entre los adultos con estudios terciarios en los países de la OCDE, un promedio del 25 % han estudiado en campo STEM. Sin embargo, existen grandes diferencias entre los países, y España es uno de los que posee un perfil STEM en torno al 30 %.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como Objetivos Mundiales, son un llamado universal a la adopción de medidas para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad.

Pasamos a numerarlos para, posteriormente, analizarlos y ver cómo se trata la igualdad de género en educación y específicamente en disciplinas STEM.

Figura 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Fuente: CEPAL (2019).

Según Cepal (2019), los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible muestran una mirada integral, indivisible y una colaboración internacional renovada. En conjunto, construyen una visión del futuro que queremos. A través de estos objetivos, los países han expresado firmemente que esta agenda es universal y profundamente transformadora. Con esta agenda se dejan atrás viejos paradigmas donde unos países donan mientras otros reciben ayuda condicionada.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) guiaron el trabajo de las Naciones Unidas desde el 2000 hasta el 2015. Por eso, los países miembros de las Naciones Unidas se dieron la tarea, a partir de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible –Rio+20– en el 2012, de iniciar el proceso de definir la agenda de desarrollo que guiaría el trabajo de todo el sistema de Naciones Unidas a partir del 2016 y hasta el 2030. Entre marzo de 2013 y julio de 2014, el Grupo de Trabajo Abierto mantuvo trece rondas de negociaciones intensas. Este grupo, compuesto de 30 países miembros de Naciones Unidas, y con aportaciones de la sociedad civil, logró proponer los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y metas concretas para la nueva agenda global. En 2015 y tras 8 rondas de negociaciones intergubernamentales con aporte de una amplia variedad de actores, nace la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que incluye los ODS. Esta agenda fue aprobada por la 70.ª Asamblea General durante la Cumbre de Desarrollo Sostenible 2015, que tuvo lugar del 25 al 27 de septiembre del 2015 en Nueva York.

El ODS 5 establece lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, cuyas metas, a su vez, son:

Tabla 1. Metas del ODS 5 Igualdad de Género.

Metas del ODS 5 Igualdad de Género

• Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las

• Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas e

• Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y f

• Reconocer y valorar los cuidados no remunerados y el trabajo doméstico no

• Velar por la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de op

• Garantizar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derecho

• Emprender reformas que otorguen a las mujeres el derecho a los recursos ec

• Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de l

• Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la

Fuente: Unwomen (2019).

Según Bareiro y Soto (2015), los Estados nacionales son los principales responsables de llevar a cabo el proceso de profunda transformación planteado por la Agenda 2030 con sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, pero una empresa de esta envergadura precisa transformaciones de los propios Estados para poder lograrse con éxito. Se trata de un momento de inflexión en una breve historia de Estados generando igualdad.

Sin olvidarnos del ODS 4, Educación de calidad, la igualdad en los estudios STEM pasa por eliminar los estereotipos en los centros educativos, desde dentro de las aulas. Las carreras de ciencia y tecnología siguen sin despertar el suficiente interés entre las niñas por la expansión de estereotipos a través de la sociedad, medios de comunicación y sobre todo por las redes sociales.

A pesar de los avances, y más en los últimos años, y podríamos decir meses, a nivel global aún existen bastantes desigualdades y brecha de género en STEM.

3. Iniciativas de igualdad de género en STEM

Según Fatourou et al. (2019), dentro de la Unión Europea la igualdad de género en todos los aspectos de la vida social, política y cultural, incluida la educación y la investigación y el desarrollo, se aborda como una cuestión de justicia social y equidad.

La igualdad de género está incluida en las prioridades de la Comisión Europea (Unión Europea, 2019) y se define como promover la igualdad económica de mujeres y hombres, cerrar la brecha de género, mejorar el equilibrio de género en la toma de decisiones, acabar con la violencia de género y promover la igualdad de género más allá de la Unión Europea. La política oficial para lograr la igualdad de género aprobada por la Unión Europea (Shreeves, 2019) es la incorporación de una perspectiva de género, una estrategia adoptada internacionalmente que implica la integración de una perspectiva de género en la preparación, diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas, medidas reglamentarias y programas de gasto, con miras a promover la igualdad entre mujeres y hombres y combatir la discriminación. Con este fin, se han desarrollado medidas específicas y se han emprendido acciones a escala nacional y europea. Aunque sus resultados varían y su potencial aún no se ha realizado, tales medidas atestiguan el compromiso de Europa con la igualdad de género. Aquí, presentamos los esfuerzos de la Unión Europea en lo que concierne específicamente a la investigación y educación de STEM.

Según (Fatourou, 2019), a lo largo de los años, la Comisión Europea ha desarrollado un marco regulatorio sobre igualdad de género dirigido al mercado laboral e investigación con tres objetivos principales: igualdad de género en las carreras, equilibrio de género en los órganos de decisión e integración de la dimensión de género en la investigación y el desarrollo. Al mismo tiempo, la igualdad de género y la integración se encuentran entre las prioridades del Espacio Europeo de Investigación (EEI) (Comisión Europea, 2019), mientras que el artículo 16 del Reglamento Marco exige la promoción efectiva de la igualdad de género y la inclusión de la dimensión de género en el contenido de la I+D. Por lo tanto, la igualdad de género en Horizon 2020 (H2020, 2019) es

tanto cuantitativa (por ejemplo, equilibrio de género en los equipos de investigación, paneles de evaluación, consejos asesores, grupos de expertos, etc.) como un mandato cualitativo, es decir, la inclusión de la dimensión de género en la investigación.

El Grupo Asesor de la Comisión Europea sobre Género, en su documento de posición de diciembre de 2016 (The Horizon 2020 Advisory Group for Gender, 2019) diferencia la inclusión de la dimensión de género en la investigación del equilibrio de género, que se constituye como un concepto dinámico que implica a los investigadores que tienen en cuenta el sexo y el género en todo el proceso de investigación al desarrollar conceptos y teorías, formular preguntas de investigación, recopilar y analizar datos utilizando las herramientas analíticas que son específicas para cada área científica. El mismo documento proporciona consejos concretos sobre la implementación de la dimensión de género en la investigación para cada Programa de trabajo H2020, incluido el liderazgo en tecnologías habilitadoras e industriales. Conceptualmente, el marco de investigación de la Comisión Europea va más allá de la inclusión numérica, a veces simbólica, de mujeres en la investigación y garantiza que el género y la forma en que afecta a la investigación y sus resultados se tomen en cuenta de manera significativa. A nivel de implementación, en la Unión Europea, se han fundado organismos, agencias y asociaciones de igualdad de género, tanto la Comisión Europea como la Comisión no europea, y se han establecido iniciativas tales como premios y premios y esquemas de financiación específicamente dedicados.

El Instituto para la Igualdad de Género (EIGE) es un organismo autónomo de la Unión Europea con el objetivo de fortalecer y promover la igualdad de género, incluida la incorporación de la perspectiva de género en toda la Unión Europea y las políticas nacionales resultantes. El instituto para la Igualdad de Género ha desarrollado la Herramienta de Igualdad de Género en la Academia y la Investigación (GEAR) que proporciona una guía paso a paso para preparar los planes de igualdad de género para organizaciones académicas y de investigación.

Centrándose específicamente en STEM y TIC, el Centro Europeo para Mujeres y Tecnología (ECWT, por sus siglas en inglés) es una asociación de múltiples partes interesadas formada por más de 130 organizaciones y un número significativo de individuos de gobiernos, empresas, instituciones académicas y sectores sin fines de lucro con alto nivel Experiencia en mujeres en el desarrollo tecnológico. Su objetivo es aumentar el número de niñas y mujeres en STEM e

integrar una masa crítica de mujeres en el diseño, investigación, innovación, producción y uso de las TIC en Europa. Además, la Red Europea para Mujeres en lo Digital tiene como objetivo mejorar la participación de las mujeres en los estudios y ocupaciones digitales en toda la Unión Europea.

La Conferencia ODS (2018) afirma que si no se consigue que haya más mujeres en estas disciplinas, la digitalización y la tecnología pueden contribuir a generar y agrandar la brecha existente en a lo largo de las próximas décadas.

No solo las políticas educativas pueden ayudar a reducir la brecha de género; también se puede conseguir a través de la función social y educativa de la escuela. En primer lugar, aplicando aquello que dicta la política educativa a través de la concreción curricular y las programaciones de aula, pero, sobre todo, realizando acciones concretas en el aula y en las que todo el centro esté implicado. Es importante que todo esto se vea reflejado en el Proyecto Educativo del Centro. Para conseguir un valor real de la reducción de la brecha de género en las disciplinas STEM, se ha de intervenir desde edades tempranas.

4. Referencias bibliográficas

Bareiro, L.; Soto, L. (2016). Igualdad de género mediante políticas públicas en estados inclusivos en el marco de la agenda 2030. Borrador de documento de Insumo. Montevideo, Uruguay.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Disponible en: <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>. Consultado en marzo de 2019.

Comisión Europea (2010). Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Disponible en: <https://web.archive.org/web/20100401082914/http://ec.europa.eu/commission_2 2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf>. Consultado en abril de 2019.

— (2014). Horizonte 2020. El Programa Marco de Investigación e Innovación de la UE. Disponible en: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_E Consultado en marzo de 2019.

— (2015). Science Education for Responsible Citizenship. Disponible en: <https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26-893-EN-N.pdf>. Consultado en abril de 2019.

— (2019). European Research Area. Disponible en: <https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/era_en>. Consultado en junio de 2019.

Conferencia ODS (2019). Disponible en: <https://www.conferenciaods.com/en-el-mundo-menos-del-30-de-los-investigadores-son-mujeres>. Consultado en marzo de 2019.

Domènech-Casal, J. (2018). «Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco STEM. Componentes didácticas para la Competencia Científica». Ápice. Revista de Educación Científica, 2(2): 29-42.

European Schoolnet (2018). Science, Technology, Engineering and Mathematics Education Policies in Europe. Scientix Observatory Report. Disponible en: <http://www.scientix.eu/documents/10137/782005/Scientix_Texas-Instruments_STEM-policies-October-2018.pdf/d56db8e4-cef1-4480-a420-1107bae513d5>. Consultado en abril de 2019.

Fatourou, P.; Papageorgiou, Y.; Petousi, V. C. (2019). «Women are Needed in STEM: European Policies and Incentives». Communications of the ACM, 62(4): 52-57.

Greca, I. M.; Meneses, J.; Diez, M. (2017). «La formación en ciencias de los estudiantes del grado en maestro de Educación Primaria». Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 16(2): 231-256

Kearney, C. (2011). Efforts to Increase Students' Interest in Pursuing Science, Technology, Engineering and Mathematics Studies and Careers National. Measures taken by 21 of European Schoolnet's Member Countries. Disponible en: <http://spice.eun.org/c/document_library/get_file?p_l_id=16292&folderId=16435&name=DLFE-9323.pdf>. Consultado en marzo de 2019.

López, V.; Couso, D.; Simarro, C. (2018). «Educación STEM en y para el mundo digital. Cómo y por qué llevar las herramientas digitales a las aulas de ciencias, matemáticas y tecnologías». RED. Revista de Educación a Distancia (en prensa). Disponible en: <https://www.um.es/ead/red/58/lopez_et_al.pdf>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE, informe español. Madrid.

Nistor, A.; Gras-Velazquez, A.; Billon, N.; Mihai, G. (2018). Science, Technology, Engineering and Mathematics Education Practices in Europe. Scientix Observatory Report. Diciembre de 2018. Disponible en: <http://www.scientix.eu/documents/10137/782005/STEM-Edu-Practices_DEF_WEB.pdf/b4847c2d-2fa8-438c-b080-3793fe26d0c8>. Consultado en abril de 2019.

Parlamento Europeo (2010). Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm>. Consultado en marzo 2019.

— (2016). New Skills Agenda for Europe: State of implementation. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2017/607334/IPOL_BRI(Consultado en abril de 2019.

Unión Europea (2016). Strategics engagement to gender equality 2016-2019. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

— (2019). Gender Equality. Disponible en: <https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality_en>. Consultado en junio de 2019.

Unwomen (2019). ODS 5: lograr la igualdad entre los géneros y empoderra a todas las mujeres y las niñas. Disponible en: <http://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>. Consultado en enero de 2019.

Shreeves, R. (2019). La integración de la perspectiva de género en la Unión Europea: situación actual. EPRS. Servicio de Estudios del Parlamento Europeo. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2019/630359/EPRS_ATA Consultado en junio de 2019.

The Horizon 2020 Advisory Group for Gender (2019). For a Better integration of the Gender Dimension in the Horizon 2020 Work Programme 2018-2020. Disponible en: <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do-groupDetail.groupDetailDoc&id-28824&%20id-28824&%3Eno-1>. Consultado en julio de 2019.

Vázquez, A.; Manassero, M. A. (2008). «El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica». Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 5(3): 274-292.

8. Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación posdoctoral en la Universidad de California Davis «Institucional Transformation to Build and Sustain a Diverse Community of University Students in STEM» dentro del Programa Fulbright del Gobierno de los EE. UU. FMECD-ST-2018.

-

12

-

El desafío de la participación escolar: la irresistible tentación de tejer relaciones familia-escuela

M. ISABEL PARDO BALDOVÍ;[9] DONATELLA DONATO

Universitat de València

Fu cambiato l'ordine degli anelli

ma la catena rimase una catena.[10]

Gianni Rodari (1973)

1. Abrimos hilo...

Recientemente, asistíamos a la cuarta experiencia de aprobación de los presupuestos participativos para la ciudad de València. Dichos presupuestos nacen, tal y como explica el Ayuntamiento de València, «como parte del compromiso del gobierno municipal de incrementar la colaboración y la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones sobre la gestión municipal». Objetivo para el cual se desarrolló un proceso en el que los vecinos y vecinas de la ciudad podían presentar propuestas de proyectos de inversión y posteriormente votar a través de la plataforma web decidimVLC, expresamente creada para ello. En el marco de esta iniciativa se recibieron un total de 540 propuestas, y ejercieron su voto 15 906 personas.

Esta experiencia no es aislada ni está limitada al territorio valenciano, sino que se trata de un fenómeno ampliamente extendido por nuestro país, donde desde las cada vez más habituales regidurías de participación se promueven experiencias cuyo objetivo es el fomento de la participación ciudadana ejercida mediante el uso de las tecnologías, ya sea con voto telemático, mediante webs municipales, redes sociales, etc.

Las tecnologías digitales han transformado drásticamente nuestras formas de relacionarnos y comunicarnos, al permitir una conexión más fluida y ubicua, que puede ser ejercida en cualquier momento y desde cualquier lugar (Carr, 2005). Esta omnipresencia de las tecnologías digitales se ha trasladado también a la esfera de la participación, de manera que cada vez nos resulta más habitual participar a golpe de ratón (Carbonell, 2012).

La introducción de las tecnologías digitales como elementos vertebradores de nuestras vidas ha dado lugar a la emergencia de una sociedad digital en la que el ágora, los debates públicos y la interacción cara a cara han sido sustituidos por las pantallas, las plataformas telemáticas y las discusiones en los hilos de Twitter.

No obstante, cabe destacar que el sentido y significado que conferimos a este tipo de participación ejercida a través de las tecnologías dista bastante de la concepción que tradicionalmente se le ha asignado a la participación, lo que

apunta a un proceso de reconceptualización como consecuencia de la influencia tecnológica (San Martín, 2009).

Pese a que el ejemplo aquí tomado no proviene del mundo de la educación, consideramos que puede ayudar a ilustrar el fenómeno de redefinición de la participación escolar al que las tecnologías digitales nos están abocando (Waliño, Pardo y San Martín, 2018).

Así como Twitter se ha convertido en la principal arena política de nuestro tiempo, en la escuela son las plataformas digitales las que se erigen como los cauces de participación más recurrentes. En este escenario, nos preguntamos: ¿en qué consiste el ejercicio de la participación en la escuela actual? ¿Participar en la escuela se limita a cliquear e interactuar a través de plataformas digitales, o todavía es posible en nuestra sociedad digital el florecimiento de otras formas de participación? Estas son las cuestiones, junto con otras relacionadas, a las que trataremos de dar respuesta en este capítulo.

2. En la rueca de la participación escolar

El concepto participación escolar no es unívoco, sino que, al tratarse de un término vinculado, por un lado, a las relaciones humanas y, por otro, al constructo social que es la escuela; a lo largo de la historia se le han ido confiriendo uno u otros significados, influidos por las tendencias sociales, políticas y pedagógicas imperantes en cada momento.

En cierta manera, podríamos decir que la participación escolar es un concepto que en nuestro sistema educativo se encuentra permanentemente en la rueca, siempre girando y preparado para establecer redes entre los agentes escolares; pese a que luego no siempre se consiga que sus hilos se entretejan adecuadamente.

Por todo ello, tratar de definir la participación escolar es un ejercicio complejo que exige adoptar una perspectiva global, tanto con relación a las dimensiones y agentes implicados como con la evolución histórica (o más bien legislativa) del concepto. Pero, sobre todo, exige la realización de un esfuerzo de análisis y reflexión crítica sobre el panorama educativo y social actual, así como un posicionamiento epistemológico y ontológico a partir del cual reelaborar el constructo.

Con este objetivo, a continuación analizaremos brevemente cómo se ha plasmado la participación escolar en nuestras escuelas a través de las distintas leyes educativas de la democracia y definiremos qué entendemos nosotras por participación escolar; con la finalidad de ubicarnos en el contexto actual y abordar cómo se está ejerciendo la participación en los centros escolares.

2.1. El hilo de Ariadna: la participación escolar en nuestra historia reciente

La llegada de la democracia trajo a nuestro sistema educativo la preocupación por fomentar la participación en los centros escolares, con el objetivo de ofrecer una educación (y una gestión de los centros) más acorde con los nuevos tiempos y aspiraciones (De Puelles, 2011-2012).

Consecuentemente, la Constitución Española de 1978 alude, tanto de manera directa como indirecta, a la participación escolar (Rivas, 2007); concretamente, en el artículo 27.7, en el que se indica que «los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca» (CE, 1978). Este imperativo constitucional posteriormente se materializaría, con distinto enfoque, en las numerosas leyes educativas que se han promulgado en nuestro país (De Puelles, 2016).

Puede decirse que la participación escolar entró verdaderamente por primera vez en escena en nuestro panorama educativo mediante la LODE de 1985, en el marco de la cual se crearon los Consejos Escolares (Feito, 2014). Esta ley abría el sendero para la participación de los distintos agentes escolares (tanto profesorado como familias y alumnado) mediante la constitución de los órganos colegiados del centro, sentando los cimientos para el avance hacia una escuela democrática.

Estas promesas de aumentar la participación democrática en la escuela lejos de crecer con el tiempo, tal y como inicialmente se pretendía, fueron quedando prácticamente estancadas, cuando no reducidas y progresivamente mermadas con el continuo vaivén legislativo experimentado por nuestro sistema educativo.

Con cada una de las leyes educativas promulgadas tras la LODE esa voluntad democratizadora de la escuela a través del fomento de la participación fue mutando y generando distintas concepciones de participación escolar (Fernández-Enguita, 1992). Esto ha provocado que, aunque la participación escolar es una demanda recurrente en nuestra historia escolar reciente por

tratarse de un elemento clave para el correcto desarrollo y educación del alumnado, para el ejercicio de la ciudadanía, y para el establecimiento de lazos entre la familia y la escuela; ha terminado convirtiéndose en un concepto vacío, de obligada mención en la legislación, pero que no termina de materializarse por ser una especie de cajón de sastre en el que todo cabe. La participación escolar es, en cierta manera, algo sobre lo que continuamente se teje y se desteje, como si del hilo de Ariadna se tratase.

En este sentido, la participación escolar en nuestro contexto siempre ha sido un asunto más discursivo en el texto legislativo que tangible en el funcionamiento de los centros. No obstante, pese a que la realidad diste mucho de la utopía democratizadora que anhelábamos al inicio de la democracia, consideramos que el ejercicio de la participación escolar es un aspecto fundamental, puesto que esta se «convierte en uno de los nexos que conectan lo social e histórico con la subjetividad de cada individuo» (San Martín, Peirats y Sales, 2007: 365). Hay que ser consciente de que no todo vale. Aunque el concepto de participación haya terminado siendo un elemento poliédrico, no todo debería considerarse como tal. No, al menos, en el sentido democratizador del término. Por ello, seguidamente exponemos qué entendemos nosotras por participación escolar.

2.2. Hilando el concepto de participación escolar

Como acabamos de comentar, al concepto de participación se le han atribuido distintos significados y concepciones a lo largo de nuestra historia reciente. Es un concepto polisémico y multiforme (Feito, 2011) y un tópico bastante recurrente en el debate y en las investigaciones sobre la educación. No obstante, en la práctica sigue siendo imprescindible el intento de buscar estrategias para actualizar y volver aún más efectivo un proceso de formación política, pedagógica y científica (Freire, 1979), de las personas como ciudadanos y ciudadanas activas en la vida social.

La participación de las familias en la vida escolar permite conocer en manera más profunda el contexto en el cual se ha formado aquel saber que el alumno y alumna ha acumulado y que lleva consigo al entrar en la escuela. Teniendo en cuenta la importancia de las relaciones que se establecen entre los ambientes que forman aquel entramado, en el cual se desarrolla la formación del individuo (Bronfenbrenner, 2002), no solo el alumnado, sino la familia y toda la comunidad de pertenencia se convierten en sujetos activos de una práctica educativa que sea dinámica y multidimensional.

La literatura existente sobre participación escolar es extensa y con relación a los grados de participación escolar que pueden darse, tenemos diferentes modelos propuestos por diversos autores. Siguiendo a Pateman (1970), diferenciamos entre tres tipos distintos de participación:

1. Participación plena: la participación se ejerce de manera individual mediante el poder compartido.

2. Participación parcial: aunque no se puede ejercer el poder de manera directa, se puede expresar la opinión propia e influir en el proceso de toma de decisiones.

3. Pseudoparticipación: situación a través de la cual la participación se convierte

en una falacia, ya que, pese a que los implicados consideran que están participando, en realidad las decisiones ya han sido tomadas anteriormente.

Pugh y De'Ath (1989) describen cinco formas distintas de participación, en función de las tareas que se asumen: 1) familias no participantes; 2) familias activas en el gobierno y en el mantenimiento de la escuela; 3) familias que ayudan en las sesiones del centro; 4) familias que trabajan con el personal de modo habitual, y 5) familias que colaboran en la toma de decisiones. Para Grolnick y Slowiaczek (1994), la participación es el grado de implicación y de tiempo dedicado por parte de las familias a la educación de los niños y niñas, con el intento de ofrecer el mejor desarrollo educativo posible. Distinguen entre: participación de comportamiento (se refiere a las actividades que las familias organizan en el espacio escolar y extraescolar); participación cognitivo-intelectual (el grado y el tipo de motivación con el que las familias acompañan el proceso educativo) y, finalmente, participación personal (que alude a la acción de informarse sobre el desarrollo en acto).

Jordan (1995), citado por Llevot y Bernad (2015), distingue dos niveles de participación: uno de «baja densidad» que supone la implicación en el proceso de aprendizaje de los hijos y de las hijas apoyando la tarea docente, y otro «de más nivel», que supone la implicación en la gestión del centro escolar.

Respecto a la presente recopilación de algunos de los modelos propuesto para describir el proceso de participación escolar, consideramos importante subrayar dos cuestiones específicas: la primera contempla la dimensión familiar, aunque algunos autores y autoras hablen explícitamente de los padres, no solo porque consideramos importante utilizar un lenguaje inclusivo (padres y madres), sino porque en la condición actual queremos tener en cuenta la constitución diversa de formaciones familiares. Segundo, consideramos necesario que se haga referencia a una dimensión de la participación focalizada en el proceso de educación y, sin embargo, queremos relacionar la participación a una dimensión aún más amplia del desarrollo del individuo, donde el intercambio y las sinergias entre los contextos de la escuela, da la familia y de la comunidad resultan fundamentales y propicios para la formación integral de la futura ciudadanía.

Consideramos la participación como un proceso político y formativo que se estructura entre la observación de la realidad social y el proceso de

transformación de esta. La participación engloba un conjunto de estrategias, un proceso en el cual confluyen los valores sociales necesarios para construir un mundo más justo. Es la capacidad de pensar, soñar, construir y reconstruir la sociedad que se quiere. El acto de participar es un acto formativo y autoformativo, en tanto que se elabora y comparte la propia experiencia de vida, se conoce la de los demás, se intercambian opiniones e ideas y se impulsa un proceso de educación en la cultura participativa en contra de la delegación o al inmovilismo. Participar supone tomar parte en la definición, elaboración y ejecución de la acción colectiva, con capacidad de insertarse en los procesos decisionales, para imaginar y poner en marcha recorridos comunes de cambio social positivo, para la instauración de los valores democráticos y su mantenimiento.

En definitiva, concebimos la participación como una implicación real y dinámica, que permite sentar las bases de la convivencia pacífica entre personas diferentes, con un proyecto común para la construcción de una sociedad civil organizada y responsable hacia los demás y el medioambiente, tarea para la cual la escuela (y la participación escolar) se convierten en un vehículo fundamental.

Si nuestra opción política como personas apuesta por los valores democráticos, es importante que nuestra práctica educativa sea coherente con ello (Freire, 1979). Por todo ello, creemos que es importante comprender la participación escolar como un proceso complejo y multidireccional, de integración entre familia, escuela y comunidad (Epstein y Sanders, 2000). Además, en un sentido recíproco, compartido y holístico, en el que no solo las familias participan en la escuela, sino que la escuela se abre a la comunidad, intentando conocer sus aspiraciones, analizando los conflictos y tejiendo oportunidades de intercambios constructivos para todos y todas.

3. Participar en la escuela actual: ¿abriendo hilos o tejiendo relaciones?

La escuela es mucho más que una institución académica, ante todo es una realidad viva y cambiante, con cultura y significado propios, forjados a través de unas dinámicas organizativas y unos mecanismos y relaciones de poder concretos, construidos por los agentes que la forman (Escudero, 1993). Los agentes de la escuela, así como las prácticas que llevan a cabo y las relaciones que se establecen entre ellos son elementos determinantes para la configuración de la institución escolar mediante la creación de una cultura participativa propia a través de la cual se definen la idiosincrasia, los valores y principios de la institución (Zabalza, 2002).

Cada centro escolar es único y, consecuentemente, va generando una cultura participativa propia mediante el fomento de determinados cauces y modelos de participación, y el olvido de otros. Ahondar en la cultura participativa de la escuela, tratar de analizarla y entenderla, constituye un aspecto fundamental para comprender el centro escolar y poder mejorar su funcionamiento y convivencia. Y, si bien nuestro posicionamiento y deseo es avanzar hacia la creación de una cultura de la participación escolar plenamente democrática, activa y de alta densidad; es necesario reconocer que en la escuela actual emanan y coexisten distintos modelos de participación. La participación constituye un acto político; por ello, se ve mediada por las influencias, discursos y valores del contexto en el que se produce y de los actores que la ejercen.

3.1. Participación ubicua

La escuela actual, reflejo de la sociedad y de los individuos que la generan, es una escuela que cada vez más avanza hacia la transformación digital de sus prácticas y de su lógica de funcionamiento (Touriñán, 2004). Una de las principales influencias de la generalización de las tecnologías en la escuela es el creciente uso de plataformas digitales (Castro-Rodríguez, Castro y Hernández, 2017), que se utilizan con distintas finalidades (Pardo, Waliño y San Martín, 2018a), una de las cuales es actuar como cauces para el ejercicio de la participación.

A raíz de esta entronización de las tecnologías, está cobrando fuerza un modelo de participación que se ejerce, predominantemente, a través de ellas, en detrimento del modelo de participación presencial basado en el diálogo y en la interacción cara a cara. Un modelo que podemos denominar de participación ubicua, en el sentido en que puede ser ejercida en cualquier momento y lugar, como consecuencia de la condición de ubicuidad de las tecnologías que lo sustentan (Burbules, 2012). Este modelo se apoya en el concepto de ciudadanía digital y en el potencial de las tecnologías para actuar sobre el espacio público (Rendueles, 2016). Y, si bien es cierto que las tecnologías han demostrado su capacidad de movilización ciudadana y de empoderamiento colectivo en el espacio político y social general (Saura, Muñoz-Moreno, Luengo-Navas y Martos, 2017); no resulta tan evidente que estos aspectos puedan trasladarse al ámbito educativo y al terreno concreto de la participación de las familias en la escuela.

Las tecnologías no son artefactos neutros, sino que su uso trae aparejado una lógica de funcionamiento concreta, con códigos y valores determinados, que suelen responder a un enfoque técnico (Fandós, 2009), alejado de los fines que debería perseguir la participación en la escuela. Las tecnologías acaban convirtiéndose en elementos de intermediación entre el usuario y la realidad. Por ello, la participación ejercida a través de ellas no solo produce un distanciamiento entre las personas, al tratarse de una relación en cierta manera fría e impersonal, sino que también dirige la participación hacia un enfoque

concreto, basado en la fragmentación, la inmediatez y la superficialidad con la que normalmente se opera con plataformas (Pardo, Waliño y San Martín, 2018b). Un modelo de participación que dista bastante del modelo plenamente democrático al que aludíamos anteriormente.

En este sentido, el ejercicio de la participación mediante plataformas digitales está alterando significativamente no solo el formato, sino también la lógica, la finalidad y los componentes axiológicos y ontológicos de lo que supone participar en la escuela. Si optamos por una escuela (y una participación) democrática y emancipadora, es necesario cuestionar, o al menos atender, a este modelo, para evitar que acabe cumpliéndose el dictum de Chomsky y Ramonet (2001: 97), para quienes las tecnologías servirán más para el «condicionamiento y el cerco de los ciudadanos que para su emancipación».

3.2. Participación extendida

Complementariamente a este modelo de participación ubicua, surge el modelo de participación extendida, que concibe la participación como una oportunidad para reflexionar, hacer y actuar en el contexto de vida, aspecto fundamental de la educación. En este sentido, la participación se convierte en laboratorio de comunicación, colaboración, reunión y exploración. Es una disposición al conocimiento actuado, que toma en cuenta la complejidad de la realidad, pero también el potencial del conocimiento compartido y de los procesos de metacognición.

Necesitamos restaurar el significado del compromiso entre profesorado, familias y alumnado; crear comunidades, cultivar valor e imaginación, así como el deseo de mejorar el mundo a través de la implicación activa. Preguntarse sobre los procesos de participación real es, por lo tanto, preguntarse sobre las responsabilidades de las personas adultas en acompañar a los niños y las niñas en su propia formación como ciudadanos y ciudadanas. Significa compartir preguntas sobre la vida cotidiana, cultivar la conciencia sobre la realidad actual y pensar en el compromiso responsable como un camino común.

Esta forma de participación es un camino para redescubrir y fortalecer los lazos sociales, reabriendo aquellos espacios de escucha, confrontación y acción que Alain Goussot (2011) llamaba ágora. Es posible repensar la escuela como un espacio interdisciplinario, intercomunitario, intercultural e interdependiente con el territorio. Un lugar en el que se participa activamente y creativamente. La escuela comparte sus aulas y sus espacios con el vecindario, con las familias, con los colectivos, pero también participa en la vida del barrio, en estrecha relación con el territorio, para redefinir juntos y juntas proyectos de mejora y cambio positivo.

La participación es extendida y multidireccional, se definen itinerarios en los que la teoría y la experiencia permanecen entrelazadas, se facilitan caminos interdisciplinarios y se crean las condiciones para repensar y recomponer las relaciones sociales.

4. Conclusiones

El ejercicio de la participación en nuestro sistema educativo no ha estado exento de complejidad, sino que fruto de la pluralidad de enfoques con los que ha sido abordado, y también como consecuencia de la inestabilidad de las políticas educativas, actualmente la escuela todavía se encuentra inmersa en un proceso de aprendizaje para poder implementarla efectivamente.

Hoy por hoy, no podemos hablar de la existencia de un modelo de escuela plenamente democrática y participativa, ya que, en muchos sentidos, la participación escolar se muestra más en el plano discursivo que en el real. Pero sí que podemos reconocer que, de una forma u otra, los centros educativos emprenden estrategias y canales diversos para el ejercicio de la participación. Participación que viene mediada y condicionada por la cultura propia de cada escuela y por los múltiples factores y actores que la generan e influencian.

De la diversidad de modelos existentes para el ejercicio de la participación en la escuela actual, hemos querido señalar dos modelos emergentes, que surgen en cierta manera por contraposición: la participación ubicua (que hemos reconocido como aquella ejecutada –y mediada– a través de plataformas digitales) y la participación extendida, como una oportunidad para crear vínculos sociales, para comprender la verdadera naturaleza de las relaciones de poder y la posibilidad de ser protagonistas en la reinvención continua del vínculo con las personas, la realidad y el territorio.

Ambos modelos cohabitan en nuestra escuela actual, en algunos casos complementándose y en otros, contraponiéndose directamente, ya sea de manera explícita o implícita.

Lasch (2009) describe la sociedad actual como polarizada, en el sentido de que la esfera pública se rige por relaciones impersonales e incluso hostiles, mientras que en la esfera privada continúa primando la calidez humana y comunitaria. La escuela es una realidad viva, y el componente humano y la calidad de relaciones que entre sus agentes se produzcan adquieren un valor fundamental. Por ello,

reivindicamos devolver la humanidad y calidez a la esfera pública, ubicar a las personas en el epicentro de la organización escolar, optando por un modelo de participación extendida que recoja el sentir de la comunidad educativa, y le otorgue capacidad de decisión y de acción transformadora.

Una escuela que, pese a que no puede negar el potencial de las tecnologías, sea consciente de que participar va mucho más allá que cliquear o responder a encuestas; que se preocupe por enraizarse al contexto y que se deje empapar y recrear por las personas que la integran. En definitiva, una escuela que, retomando los versos de Rodari (1973) con los que iniciábamos el capítulo, sea capaz de continuar la cadena, con independencia de los cambios que se produzcan en los anillos que la constituyen. Una escuela que se deje seducir por la irresistible tentación de tejer relaciones profundas con las familias y con la comunidad educativa extensa, convirtiendo la participación democrática en el hilo conductor de su práctica.

5. Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (2002). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Burbules, N. (2012). «El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza». Encounters/Encuentros/Rencontres on Education, 13: 3-14.

Carbonell, J. M. (2012). El futuro de la comunicación: redes, medios y poder. Barcelona: UOC.

Carr, N. (2005). Las tecnologías de la información. Barcelona: Urano.

Castro-Rodríguez, M.; Castro A.; Hernández, V. M. (2017). «Análisis de plataformas educativas digitales comerciales españolas destinadas a Educación Primaria». RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 16(2): 49-62.

Chomsky, N.; Ramonet, I. (2001). Cómo nos venden la moto. Barcelona: Icaria.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, 9313-29424.

De Puelles, M. (2011-2012). «La educación en el constitucionalismo español». Cuestiones Pedagógicas, 21: 15-35.

— (2016). «Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes». Historia y Memoria de la Educación, 3: 15-44.

Epstein, J. L.; Sanders, M. G. (2000). «Connecting home, school, and community: New directions for social research». En: M. T. Hallinan (ed.). Handbook on the Sociology of education (pp. 285-306). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum.

Escudero, J. M. (1993). «El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración». En: Gairín, J.; Antúnez, S. (coords.). Organización escolar: nuevas aportaciones (pp. 227-286). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Fandós, M. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: un proceso de cambio. Tarragona: Publicacions URV.

Feito, R. (2011): Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos. Madrid: Morata.

— (2014). «Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España». Profesorado, 18(2): 51-67.

Fernández-Enguita, M. (1992). Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto educativo. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1979). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.

Goussot, A. (2011). Pedagogie dell'uguaglianza: saggi di pedagogia politica filosofica. Foggia: Edizioni del Rosone.

Grolnick, W. S.; Slowiaczek, M. L. (1994). «Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model». Child Development, 65: 237-252.

Lasch, C. (2009). Refugio en un mundo despiadado. Barcelona: Gedisa.

Llevot, N.; Bernad, O. (2015). «La participación de las familias en la escuela: factores clave». Revista de Sociología de la Educación-RASE, 8(1): 57-70.

Pardo, M. I.; Waliño, M. J.; San Martín, Á. (2018a). «La Escuela de primaria en plataforma: ¿un nuevo paradigma de organización escolar?». Comunicación presentada en el XV Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE). Lérida.

— (2018b). «La "uberización" de los centros escolares: reorganización del trabajo pedagógico mediante las plataformas digitales de contenidos». Educatio

Siglo XXI, 36(2): 187-208.

Pateman, C. (1970). Participation and democratic Theory. Cambridge University Press.

Pugh, G.; De'Ath, E. (1989). Working towards Partnership in the Early Years. Londres: National Children's Bureau.

Rendueles, C. (2016). «La ciudadanía digital. ¿Ágora aumentada o individualismo postmaterialista?». RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15(2): 15-24. DOI: <10.17398/1695288X.15.2.15>.

Rivas, S. (2007). «La participación de las familias en la escuela». Revista Española de Pedagogía, 238: 559-574.

Rodari G. (1973). Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie. Milano: Einaudi.

San Martín, A. (2009). La escuela enredada. Formas de participación escolar en la sociedad de la información. Barcelona: Gedisa.

San Martín, A.; Peirats, J.; Sales, C. (2007). «Bricolaje tecnológico en la participación escolar». Redes.com, 4: 365-382.

Saura, G.; Muñoz-Moreno, J. L.; Luengo-Navas, J.; Martos, J. M. (2017). «Protestando en Twitter: ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública». Comunicar, 53(25): 39-48. DOI: <https://doi.org/10.3916/C53-2017-04>.

Touriñán, J. M. (2004). «La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela». Revista Española de Pedagogía, 227(62): 31-56.

Waliño-Guerrero, M. J.; Pardo, M. I.; Esnaola, G.; San Martín, Á. (2018). «La participación escolar de las familias a través de plataformas digitales». @tic. Revista d'Innovació Educativa, 20: 80-88. DOI: <https://doi.org/10.7203/attic.20.12131>.

Zabalza, M. Á. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

9. Esta contribución forma parte del proyecto de tesis doctoral con referencia FPU16/04009 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

10. Traducción al español: «Se cambió el orden de los anillos, pero la cadena continuó siendo una cadena».

-

13

-

¿Cómo percibimos la educación inclusiva? Análisis de algunas controversias clásicas sobre el tema

PILAR SANZ-CERVERA; IRENE LACRUZ-PÉREZ; RAÚL TÁRRAGA-MÍNGUEZ

Universitat de València

1. Introducción

La educación inclusiva se ha convertido en los últimos años en un asunto que ha suscitado el interés de numerosos agentes implicados en el mundo de la educación. Se trata de un concepto que está presente en las leyes que rigen el sistema educativo de los países de nuestro entorno, aparece en los proyectos educativos de una gran cantidad de escuelas e institutos, ha despertado el interés de numerosos investigadores hasta erigirse en el tema central de numerosos congresos, libros, artículos y proyectos de investigación, e incluso se trata de un concepto que en momentos puntuales ha dado el salto de su inicial público especializado al gran público, apareciendo fugazmente en alguna noticia de ámbito nacional o en algún magazine de televisión.

Sin embargo, si intentamos hacer un análisis que vaya más allá de la lectura superficial y acrítica de los documentos legales en que se menciona la educación inclusiva, si analizamos la realidad de las escuelas e institutos y no únicamente sus proyectos educativos, o si tenemos los ojos abiertos y mínimamente entrenados para mirar algunos aspectos esenciales de nuestra sociedad, es sencillo darnos cuenta de que la unanimidad inicial en la que todos estamos a favor de la inclusión, se torna mucho más difusa cuando la analizamos de cerca, cuando descendemos a lo concreto. Nos damos cuenta así de que un concepto inicialmente sencillo y plano como el de educación inclusiva, que consiste fundamentalmente en exigir que se cumpla el derecho fundamental de la educación para todos, está lleno de aristas y complejidades, que dificultan que pueda materializarse en prácticas educativas verdaderamente inclusivas.

En el presente capítulo trataremos de revisar algunas de estas múltiples aristas, con el objetivo de, huyendo de reduccionismos y buenismos, tomar conciencia de la existencia de algunas de las barreras que impiden el aprendizaje de todos, para de este modo poder diseñar estrategias que contribuyan a derribar estas barreras y asegurar el derecho de todos a la educación.

2. No todos percibimos de la misma manera los procesos de inclusión educativa

En ocasiones oímos hablar de inclusión como un concepto acotado, tangible y susceptible de ser definido por varios agentes de manera unánime, pero somos conscientes de que no es así. La investigación ha evidenciado de manera reiterada que la educación inclusiva es una construcción cultural, que diferentes agentes construyen de manera distinta a partir de su propio bagaje (Lalvani, 2013), dependiendo de factores como el rol que se desempeña en la institución educativa, los intereses que se tienen en dicha institución, la experiencia previa en prácticas educativas en las que la inclusión ha sido un elemento relevante, o simplemente los conocimientos acerca de qué es la inclusión.

Varios autores han sometido a comprobación empírica esta idea de la construcción cultural de la educación inclusiva. Por ejemplo, Tárraga-Mínguez, Vélez-Calvo, Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela y Fernández-Andrés (en prensa) realizaron un estudio en 19 centros educativos de Ecuador en el que utilizaron una adaptación del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002), una herramienta para que los propios centros autoevalúen la cultura, políticas y prácticas educativas de las escuelas. En esta investigación se pidió a tres agentes diferentes que cumplimentaran diferentes indicadores del Index, con el fin de analizar cómo percibían la inclusión en sus centros. Estos agentes fueron los directores de los centros educativos, un grupo amplio de padres y madres de estudiantes escolarizados en dichos centros y un grupo de estudiantes de doctorado que habían llevado a cabo un periodo de observación participante, pero que, al margen de este periodo, no tenían más vinculación con el centro.

Los resultados del estudio mostraron que había diferencias significativas en la manera en que estos tres agentes percibían cómo eran los procesos de inclusión. Los directores de los centros tenían una visión positiva sobre cómo sus centros educativos abordaban la educación inclusiva, mientras que los evaluadores externos tenían una visión significativamente menos optimista del estado de la educación inclusiva de dichos centros. Finalmente, las madres y padres de los

estudiantes se posicionaron en una situación intermedia en comparación con los otros dos agentes.

Las diferencias en la percepción de la inclusión eran menores en los indicadores relacionados con las prácticas inclusivas, unos indicadores relativamente tangibles, concretos, relacionados con el día a día de la vida de los centros; mientras que las diferencias en la percepción de una misma realidad se agrandaban cuando se trataba de los indicadores relacionados con la cultura inclusiva, es decir, los indicadores más abstractos, más genéricos y menos tangibles.

Estos resultados evidencian que la manera en que percibimos los procesos de inclusión depende de varios factores, entre los que se encuentra (al menos), el rol que se ocupa en el centro educativo, la cercanía e implicación con la institución educativa o de los intereses (¿legítimos?) respecto a lo que ocurre en el centro educativo. Así, en el caso del estudio de Ecuador, los centros educativos que se estaban valorando eran los mismos, pero lo que percibían directores, familias y evaluadores externos era significativamente diferente y dependía más de los ojos de quienes miraban que de la realidad que estaban observando.

Otros estudios similares han constatado que las perspectivas sobre la educación inclusiva son diferentes en función de a quién se pregunte. Por ejemplo, sabemos que hay diferencias entre los maestros generalistas, que en muchas ocasiones tienen una visión más pesimista sobre los beneficios de la educación inclusiva y destacan las dificultades que les genera la inclusión en su día a día (Hintz et al., 2015), y los maestros especialistas en educación especial, quienes suelen tener un mayor sentimiento de autoeficacia para afrontar las tareas que supone el reto de la inclusión (Paju, Räty, Pirttimaa y Kontu, 2018). Sabemos, además, que estas diferencias entre profesorado generalista y especialista pueden llegar a generarse incluso antes de concluir la etapa de la formación inicial, es decir, antes de concluir los estudios universitarios (Tárraga, Grau y Peirats, 2013).

Al margen de estas diferencias en el rol que ocupa quien valora los procesos de inclusión, en este tema existe un problema común prácticamente a todas las ciencias sociales: el del sesgo de deseabilidad social. La visión naíf del concepto de educación inclusiva que comentábamos al inicio de este capítulo parece que lleva aparejada una actitud políticamente correcta que consiste de una manera simplista en posicionarse a favor. Pero si intentamos desenmascarar si este posicionamiento abierto a la educación inclusiva responde a un convencimiento

firme y sincero; o más bien responde a una actitud impostada, a la necesidad de mostrar una cara amable por el miedo a las consecuencias sociales a evidenciar la verdadera opinión, vemos cómo empiezan a aparecer matices que empañan lo que en inicio parecía una fotografía clara.

Este ejercicio de intentar averiguar hasta qué punto las actitudes hacia la educación inclusiva pueden verse influenciadas por la deseabilidad social es precisamente lo que plantearon en una investigación Lüke y Grosche (2018). Estos investigadores solicitaron a una muestra amplia de participantes que contestaran a un cuestionario sobre actitudes hacia la educación inclusiva. Los autores distribuyeron de manera aleatoria a los participantes en cuatro grupos, de manera que todos contestaron el mismo cuestionario, pero en cada uno de los grupos se manipuló una variable muy relevante: se modificó el nombre de la institución que supuestamente era la interesada en conocer la opinión de los encuestados. Así, se distribuyeron 4 versiones del mismo cuestionario:

1. Una versión en la que teóricamente la entidad promotora del cuestionario era el Instituto de Educación Inclusiva de la Universidad de Potsdam (sin añadir ninguna información sobre qué posicionamiento respecto a la inclusión tiene esta organización).

2. Una segunda versión era supuestamente promovida por una organización ficticia llamada No a los Experimentos con Nuestros hijos (No Experiments with Our Child), y, junto al nombre de esta organización, aparecía una frase que remetía a la idea de que la inclusión en aulas ordinarias de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) suponía una amenaza para mantener un nivel de contenidos curriculares adecuado para el resto de niños.

3. La tercera versión del cuestionario estaba supuestamente promovida por otra organización ficticia llamada Salvar las Escuelas Especiales (Save the Special Schools), una organización que supuestamente argumenta que la educación inclusiva pone en riesgo el sistema especializado de apoyos para niños con NEE y que la educación inclusiva puede suponer la pérdida de recursos que ahora sí están recibiendo estos estudiantes.

4. Finalmente, la última versión del cuestionario estaba elaborada supuestamente por otra organización ficticia llamada Nuestras Escuelas son para Todos (Our

Schools for All), que remarcaba la importancia del progreso social iniciado por la educación inclusiva a través de la puesta en valor de la diversidad presente en las aulas.

El objetivo del estudio era comprobar si las actitudes hacia la educación inclusiva se veían influidas por quién realizaba las preguntas. Los resultados corroboraron esta hipótesis. En efecto, se produjeron diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la inclusión de los participantes que respondieron los diferentes cuestionarios.

Quienes respondieron a los cuestionarios de organizaciones supuestamente favorables a la inclusión manifestaron tener mejores actitudes hacia la inclusión que quienes respondieron a las versiones aparentemente promovidas por organizaciones supuestamente contrarias a la educación inclusiva. Es decir, parece ser que, al menos en parte, los participantes respondieron influenciados por lo que pensaban que querían oír quienes se suponía que les habían preguntado.

Los resultados del estudio de Lüke y Grosche (2018) fueron incluso todavía más allá. En un segundo experimento, trataron de averiguar si la descripción que acompañaba al nombre de cada entidad suponía una pista demasiado clara sobre lo que las organizaciones que supuestamente habían diseñado el cuestionario querían escuchar de los participantes.

Por ello, en este segundo experimento se informaba a los participantes de la institución que realizaba el cuestionario únicamente por su nombre y logo. En este caso, las instituciones fueron: a) la Universidad de Potsdam, b) la Universidad de Potsdam – Instituto de Educación Inclusiva, c) la organización Nuestras Escuelas son Para Todos, y d) la organización Salvar las Escuelas Especiales (se excluyó la organización No a los Experimentos con Nuestros hijos, debido a que su nombre podía suponer una guía demasiado clara que orientara las respuestas).

Los resultados mostraron que, incluso en este experimento, también hubo diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos. Quienes respondieron el cuestionario con el nombre y el logo de Salvar las Escuelas Especiales manifestaron tener actitudes menos favorables hacia la inclusión que

quienes respondieron los otros cuestionarios. Además, se analizó si el rol de la institución respecto a la inclusión predecía la actitud de los participantes por encima de otros posibles predictores (como el sexo, edad o la experiencia con niños con NEE).

Los resultados indicaron que la actitud de la organización que realiza el estudio era un predictor de las actitudes tan potente como todas las demás variables predictoras contempladas, unas variables que han sido ampliamente respaldadas por investigaciones previas como factores que determinan las actitudes hacia la inclusión (Vaz et al., 2015). Es decir, que parece que es bastante común que la actitud hacia la inclusión dependa, en una parte sustancial, de quién realiza la pregunta, de manera que existe una tendencia a amoldar las respuestas a lo que se cree que quiere oír el interlocutor.

3. El lenguaje afecta a nuestra manera de entender la educación inclusiva

Si asumimos como cierta la idea que subyace al título del epígrafe anterior de que no todos percibimos de la misma manera los procesos de inclusión educativa, debemos preguntarnos cuál es el motivo de que esto ocurra. En el epígrafe anterior se han apuntado algunas posibles explicaciones: el conocimiento que se tiene sobre la temática, el grado de vinculación con un centro educativo, la existencia del sesgo de deseabilidad social, etc.

Pero hay un elemento básico que casi con total seguridad afecta a nuestra manera de concebir la inclusión: el uso del lenguaje. Sin entrar en profundidad en el análisis cuasi filosófico sobre cómo el lenguaje configura nuestra mente y es la herramienta sobre la que se construyen nuestras ideas, nuestro modo de entender el mundo y nuestra manera de construir una identidad propia que nos diferencia de los otros, con quienes, además, nos relacionamos mediante ese mismo lenguaje, a continuación exponemos algunos estudios que evidencian, de manera empírica, cómo puede afectar el lenguaje a nuestras ideas sobre la educación inclusiva.

Veamos, por ejemplo, un estudio realizado por Gibbs y Elliot en 2015. Estos autores realizaron un experimento en el que aplicaron un cuestionario a 267 profesores ingleses en activo para conocer dos aspectos relacionados con sus creencias sobre las dificultades lectoras. Por un lado, intentaron averiguar cuál era su sentimiento de autoeficacia para la educación de estudiantes con dificultades lectoras, es decir, consultaron a los profesores hasta qué punto pensaban que estaban preparados para contar en sus aulas con estudiantes con estas dificultades lectoras. Por otro, se cuestionaron qué tipo de creencias albergaban los profesores sobre la naturaleza de las dificultades lectoras, tratando de determinar si eran creencias de carácter esencialista, es decir, si atribuían a las dificultades lectoras un carácter innato y un origen biológico, o bien si, por el contrario, consideraban que estas dificultades estaban más relacionadas con la experiencia, el contexto en que crecían los estudiantes o

incluso su voluntad y esfuerzo por aprender.

En su estudio, Gibbs y Elliot (2015), manipularon una variable muy sencilla, pero que determinó claramente los resultados. Aproximadamente la mitad de los profesores respondieron un cuestionario que versaba sobre el fenómeno de la dislexia, mientras que la otra mitad de profesores respondieron exactamente al mismo cuestionario, pero sustituyendo la palabra dislexia por la expresión dificultades lectoras (reading difficulties).

Los profesores que respondieron el cuestionario que utilizaba la expresión dislexia manifestaron que tenían un mayor sentimiento de autoeficacia para trabajar con estos estudiantes y calificaron la dislexia como un diagnóstico de carácter esencialista, en comparación con los profesores que respondieron la versión del cuestionario que empleaba la expresión dificultades lectoras. Es decir, parece que la dislexia se entendía como una dificultad estable e innata, que acompaña a los niños durante todo su desarrollo, algo para lo que los profesores consideraban que sí que estaban razonablemente preparados. Las dificultades lectoras, en cambio, eran percibidas como un concepto más difuso, menos estable, más dependiente del contexto (no de la naturaleza de los propios niños), algo para lo que los profesores manifestaron sentirse menos preparados.

De esta manera, el estudio de Gibbs y Elliot (2015) nos muestra que, modificando únicamente una expresión, la etiqueta que se emplee para denominar unas dificultades, es posible modificar un constructo tan relevante como el sentimiento de autoeficacia, es decir, la confianza que un profesor tiene sobre su capacidad para realizar de manera adecuada su labor educativa.

Lo más curioso de este estudio es que, según el DSM-5 (APA, 2013), las expresiones dificultades específicas del aprendizaje en lectura y dislexia son expresiones alternativas para referirse a un mismo fenómeno, por lo que, si nos atenemos a lo indicado en el DSM (el manual en que se especifican cuáles deben ser los criterios diagnósticos de estas dificultades lectoras), se hubiera podido esperar que las diferencias en las dos versiones de los cuestionarios fueran mínimas. Es decir, todo lo contrario a lo que ocurrió en realidad, lo que nos muestra el poder que tiene el lenguaje (en este caso los sutiles matices del lenguaje), sobre cómo percibimos la educación inclusiva.

Otra característica interesante del lenguaje es que este evoluciona con el paso del tiempo, podríamos decir incluso que muta, de una manera que nos hace pensar

hasta qué punto estos cambios en el lenguaje son el reflejo de cómo evolucionamos como sociedad, si son estos cambios en el lenguaje los que nos llevan a ser la sociedad que somos, o bien, si en realidad, existe un complejo entramado de relaciones multidireccionales entre un gran número de conceptos que pugnan por tener una mayor influencia en manejar los timones por los que navegamos. En cualquier caso, sí parece claro que el análisis de cómo evoluciona el lenguaje puede ser un buen instrumento para conocer mejor a las sociedades que lo emplean.

En el ámbito de la educación inclusiva, este análisis diacrónico del lenguaje nos remite de inmediato a estudiar cómo ha evolucionado el uso de algunos términos específicos del área de la educación especial, que constituían parte de la jerga propia del campo, pero que posteriormente han trascendido las fronteras del área de estudio y han pasado a convertirse en términos coloquiales, de uso popular, con un significado muy diferente del que tenían en un inicio.

Así, algunos términos que inicialmente surgieron con carácter meramente descriptivo, sin ninguna connotación peyorativa, posteriormente, debido al desgaste producido por el uso, y debido también probablemente a lo que somos como sociedad, se han convertido en términos peyorativos. Lacasta (2015) analiza esta cuestión y revisa algunos de estos términos inicialmente neutros que posteriormente se han convertido en términos peyorativos, lo que no deja, desde luego, en buen lugar a la sociedad en la que se ha producido esta deriva semántica:

La evolución de la terminología para dirigirse a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo ha ido funcionando como un síntoma que ha expresado a lo largo del tiempo los cambios de percepción y de valoración de este colectivo. Todas las expresiones que nacieron con una intención descriptiva y clasificatoria desde la ciencia y sin ánimo peyorativo acabaron siendo usadas como arma arrojadiza e insulto: idiota, imbécil, subnormal, anormal, deficiente, mongólico, retrasado, profundo... (Lacasta, 2015: 43)

No obstante, más allá de la evolución terminológica a lo largo del tiempo, quizá la verdadera importancia de que tomemos conciencia sobre cómo el lenguaje puede influir en nuestra percepción está en el hecho de que debemos ser capaces de identificar las situaciones en que se está haciendo un uso intencional del lenguaje para ofrecer una determinada visión sobre la educación inclusiva. A este respecto, los medios de comunicación de masas pueden ser un buen ejemplo

de cómo se puede emplear la manipulación del lenguaje para añadir matices que amplifiquen o minimicen determinados aspectos del contenido que se quiere transmitir.

Briant, Watson y Philo (2013) llevaron a cabo un interesante estudio en el que analizaron un caso claro en que los medios se erigieron en creadores de opinión, más que en transmisores de información de una manera más o menos sutil.

Estos autores llevaron a cabo una revisión de las noticias relacionadas con la discapacidad en 5 medios británicos de prensa escrita de diferentes sensibilidades políticas durante dos periodos de tiempo diferenciados: los años 2010 y 2011, un periodo fuertemente marcado por la crisis económica que afectaba al Reino Unido y prácticamente a toda la economía global; y los años 2004 y 2005, un momento previo a esta crisis que podría calificarse como de cierta estabilidad económica (lo que, sin embargo, no fue obstáculo para poner en duda el sistema de ayudas a la discapacidad que había en este país).

Los resultados de este análisis muestran de una manera bastante evidente una politización en la cobertura mediática que se ofrecía sobre la discapacidad, una politización alineada con la campaña de la órbita del gobierno británico, fruto de la coalición de conservadores y liberales a partir de 2010, en la que se calificaba de desproporcionado el gasto público en la atención a la discapacidad, justificando así las políticas de recortes que se pusieron en marcha durante la crisis económica.

Este proceso de politización de la prensa se tradujo en la activación de diferentes mecanismos, entre los que estaba el aumento significativo de la cantidad de noticias relacionadas con la discapacidad durante los años 2010-11 (en comparación con 2004-05), la disminución de noticias en que se reflejaba una visión empática de la discapacidad, a través de historias de personas con algún tipo de discapacidad que se convertían en ejemplo de superación (un tipo de noticias mucho más presente en 2004-05 en comparación a 2010-11).

El mecanismo más sutil fue el aumento de términos peyorativos para referirse a la discapacidad que trufaban los relatos de un aire de desprecio y que se alineaban con la idea de la necesidad de recortar el presupuesto dedicado al apoyo a las personas con discapacidad. Entre estos términos, los más repetidos en el análisis llevado a cabo por Briant et al. (2013) fueron: limosna (handout), gorrón (scrounger), cultura de la baja laboral (sicknote culture) o lisiado

(cripple). Así, vemos cómo el uso reiterado de expresiones negativas para referirse a la discapacidad se puso al servicio de una corriente de opinión que ponía en duda la legitimidad de las ayudas públicas a las personas con discapacidad.

Según Briant et al. (2013), la conjunción de estos mecanismos sirvió para construir una imagen de la discapacidad que los autores del estudio denominan folk devil, en referencia a la demonización pública a la que fueron sometidas muchas personas con discapacidad y sus familias.

4. Conclusiones

Nuestra percepción de los fenómenos sociales no es neutra, sino que se ve matizada por múltiples factores de los que muchas veces no somos conscientes, pero que se convierten en filtros que sesgan de diferente manera nuestra percepción de la realidad. Este fenómeno se agudiza especialmente ante fenómenos complejos, como el de la presencia de estudiantes con diversidad funcional en las escuelas.

En el presente capítulo hemos abordado algunas de las múltiples aristas que dan forma a un concepto tan complejo como el de educación inclusiva. Hemos visto que, en términos de inclusión, la interpretación de una misma realidad puede ser muy distinta en función de los ojos de quien lance la mirada, y ello se ve mediatizado por factores muy diversos, como pueden ser: el grado de conocimiento que se tiene sobre la temática, el rol o grado de vinculación que se ocupa en un centro educativo, e incluso la posible existencia del sesgo de deseabilidad social al que estamos expuestos en el ámbito de las ciencias sociales.

Además de todas estas variables, hemos visto también cómo el lenguaje puede afectar a nuestra visión de la diversidad funcional, no solo teniendo en cuenta la evolución de determinados conceptos, que con el paso del tiempo han terminado considerándose peyorativos, sino que se ha comprobado que la etiqueta que se emplee para denominar ciertas dificultades, puede incluso modificar un constructo tan relevante como el sentimiento de autoeficacia de los docentes.

Los medios de comunicación de masas también tienen un papel relevante sobre el uso y difusión de un tipo de lenguaje que puede facilitar o dificultar una verdadera inclusión. Tal y como se ha comentado a lo largo del capítulo, en muchas ocasiones se produce una politización en la cobertura mediática, de manera que los medios acaban convirtiéndose en creadores de opinión, más que en transmisores de información. Este aspecto, como hemos visto, ha conllevado que se haya hecho realidad una corriente de opinión que ponía en duda la legitimidad de las ayudas públicas a las personas con discapacidad; un aspecto

que debería ser incuestionable más allá del posicionamiento político personal.

Además de todos los aspectos comentados, somos conscientes de que quedan muchas más aristas por analizar. La educación inclusiva requiere recursos personales y materiales, lo cual supone ciertas implicaciones económicas (inversión en recursos, ayudas o bonificaciones, por ejemplo); implicaciones políticas, en definitiva, que no deberían quedar a merced de la buena voluntad de determinados sectores políticos, ya que la inclusión debería ser un derecho, no una concesión de los gobernantes.

Poder comparar las posibles diferencias sobre cómo se percibe la educación inclusiva entre países (e incluso entre diferentes comunidades de un mismo país) puede ayudarnos a ver diferentes modelos, y comprender la complejidad de este fenómeno desde diferentes perspectivas.

Estudios futuros deberían aportar evidencia empírica en este ámbito. No obstante, teniendo en cuenta los resultados de estudios previos, hay ciertos aspectos que podemos llevar a cabo desde hoy mismo. Estos aspectos consisten en llevar a cabo una verdadera formación inclusiva del profesorado, tanto en lo que respecta a la formación inicial como a la permanente, y se presenta una especial atención al trabajo de sus actitudes, así como al uso del lenguaje, además de vigilar el trato que se da a la inclusión en los medios de comunicación de masas.

En cualquier caso, cabe considerar que es posible que las ciudades estén adaptadas, pero si las personas no lo estamos, todo el esfuerzo realizado, a nivel de infraestructuras y demás, no sirve de nada.

5. Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5.ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Booth, T.; Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: CISIE.

Briant, E.; Watson, N.; Philo, G. (2013). «Reporting disability in the age of austerity: the changing face of media representation of disability and disabled people in the United Kingdom and the creation of new "folk devils"». Disability & Society, 28(6): 874-889. DOI: <10.1080/09687599.2013.813837>.

Gibbs, S.; Elliot, J. (2015). «The differential effects of labelling: how do "dislexia"and "reading difficulties" affect teachers' beliefs». European Journal of Special Needs Education, 30(3): 323-337. DOI: <10.1080/08856257.2015.1022999>.

Hintz, A. M.; Paal, M.; Urton, K.; Krull, J.; Wilbert, J.; Hennemann, T. (2015). «Teachers' Perceptions of Opportunities and Threats Concerning Inclusive Schooling in Germany at an Early Stage of Inclusion: Analyses of a Mixed Methodology Approach». Journal of Cognitive Education and Psychology, 14(3): 357-374. DOI: <10.1891/1945-8959.14.3.357>.

Lacasta, J. J. (2015). «FEAPS, 50 años de unión por las personas con discapacidad intelectual y por sus familias». Siglo Cero, 46(1): 41-65. DOI: <10.14201/scero20154614165>.

Lalvani, P. (2013). «Land of misfit toys: Mothers' perceptions of educational environments for their children with Down syndrome». International Journal of Inclusive Education, 17(5): 435-448. DOI: <10.1080/13603116.2012.683047>.

Lüke, T.; Grosche, M. (2018). «What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in

attitudes towards inclusion». International Journal of Inclusive Education, 22(1): 38-53. DOI: <10.1080/13603116.2017.1348548>.

Paju, B.; Kajamaa, A.; Pirttimaa, R.; Kontu, E. (2018).«Contradictions as Drivers for Improving Inclusion in Teaching Pupils with Special Educational Needs». Journal of Education and Learning, 7(3): 11-22. DOI: <10.5539/jel.v7n3p11>.

Tárraga, R.; Grau, C.; Peirats, J. (2013). «Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa». Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44(1): 55-72. DOI: <10.6018/reifop.16.1.179441>.

Tárraga-Mínguez, R.; Vélez-Calvo, X.; Sanz-Cervera, P.; Pastor-Cerezuela, G.; Fernández-Andrés, M. I. (en prensa). «Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores». Magis.

Vaz, S.; Wilson, N.; Falkmer, M.; Sim, A.; Scott, M.; Cordier, R.; Falkmer, T. (2015). «Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities». PloSOne, 10(8): e0137002. DOI: <10.1371/journal.pone.0137002>.

-

14

-

Los materiales didácticos digitales y la educación inclusiva

M.ª ISABEL VIDAL ESTEVE;[11] MARÍA LÓPEZ MARÍ; JOSÉ PEIRATS CHACÓN

Universitat de València

1. Introducción

Uno de los pilares del sistema educativo es, o debería ser, la mejor preparación del alumnado como futuro ciudadano de la sociedad en la que vive. La sociedad actual, la de la información y del conocimiento, se encuentra inmersa en un imparable progreso tecnológico, por lo que lo digital debe formar parte de la actividad del alumnado dentro de las aulas, del mismo modo que ocurre fuera de estas. Los nuevos entornos de formación y comunicación están siendo modificados como consecuencia de la incorporación masiva de la tecnología y repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la forma en que se comunica el profesorado con el alumnado y en las maneras de interaccionar de los estudiantes con la información y los contenidos (Cabero y Llorente, 2008). En este contexto, el sistema educativo se configura como un elemento primordial para desarrollar, por un lado, las nociones técnicas e instrumentales de las distintas áreas del conocimiento y, por otro, las destrezas que capaciten a todas las personas a desenvolverse en estos escenarios variantes, en los que la comunicación y la socialización son herramientas fundamentales.

Sobre la base de lo expuesto, la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) exige una serie de cambios en las estrategias y en los recursos materiales que se emplean en la práctica educativa, considerando ahora que sean más digitales, flexibles, individualizados, colaborativos, interactivos, dinámicos e inclusivos.

En este capítulo nos vamos a centrar, en concreto, en la utilización de los materiales didácticos digitales[12] para la consecución de la última de las características mencionadas en el párrafo anterior, la inclusión. A partir de revisar la literatura, definimos el término de inclusión educativa como el proceso mediante el cual se ofrece al alumnado, sin distinciones por capacidad, etnia, lengua, género, religión o cultura, la oportunidad de ser miembros de las aulas ordinarias, de participar en ellas y de aprender de sus propios compañeros y con ellos (Ainscow, 2014; González y Cano, 2013; Lindqvist, 1994; López, Echeita y Martín, 2017; Rodríguez, Jiménez y Sánchez, 2018; Wigdorovitz, 2008). La educación inclusiva no constituye únicamente, para nosotros, al contrario que para algunos autores, un «modelo educativo», una «práctica concreta», una «medida», un «tipo de escolarización», ni un «tratamiento a niños con

discapacidad», ni siquiera un «conjunto de acciones», se trata de un reto al que se enfrenta el sistema educativo que parte de un cambio de actitud de toda la comunidad educativa y que se sustenta sobre un derecho.

Tal y como recoge el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (1966), todos los niños y niñas del mundo tienen derecho a una educación de calidad. Una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado, así como la cohesión de todos los miembros de la comunidad. Asimismo, nuestro concepto de inclusión no se orienta tanto a la atención hacia los sujetos de aprendizaje como a la modificación de contenidos, enfoques, estructuras, entornos y estrategias educativas, con el fin de superar las barreras a la presencia, a la participación y al aprendizaje (López, 2004; Unesco, 2005).

Partiendo de estas premisas, el capítulo se estructura en tres grandes apartados: en primer lugar, se delimitan conceptualmente los materiales didácticos digitales como herramienta fundamental en este trabajo y se realiza un análisis bibliométrico acerca de su presencia en la literatura en materia de inclusión. Posteriormente, se presenta un breve estudio sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo para fomentar la inclusión del alumnado con diversidad funcional, caracterizado por la variedad de capacidades que pueden presentar las personas a nivel físico, mental o sensorial (Díaz y Ferreira, 2010). Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de incrementar la formación de los futuros docentes de los niveles no universitarios acerca del tema que nos ocupa, tal vez uno de los desafíos fundamentales al repensar sobre la educación del siglo XXI.

2. Los materiales didácticos digitales

En nuestra sociedad existen múltiples fuentes de conocimiento, tanto físicas como virtuales, a las que alumnado y profesorado tiene fácil acceso. Este importante cambio cultural que ha acontecido durante los últimos años, ha terminado con la idea de un conocimiento único y hegemónico, organizado y almacenado en un soporte de papel. Y cambiar el libro de texto impreso no es solo un simple cambio del recurso por otro tecnológico (Rodríguez y Martínez-Bonafé, 2016), sino que el proceso de digitalización del libro supone un cambio mucho más radical que lo que puede sugerir la sustitución de un soporte por otro (San Martín y Peirats, 2017).

Este proceso de cambio ha sido explicado por Area y Pessoa (2012) utilizando la conocida metáfora de Bauman sobre la cultura sólida y el conocimiento fluido, al señalar que en el tiempo actual su cultura digital es un fluido de producción de información y conocimiento inestable, en permanente cambio, en constante transformación, como contraposición a la producción cultural desarrollada –principalmente en Occidente a lo largo de los siglos XIX y XX–, donde primó la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, de lo material, de lo sólido.

Teniendo en cuenta esta pluralidad de fuentes de conocimiento, actualmente se hace cada vez más necesario fomentar un pensamiento crítico entre los usuarios, para que sean capaces de seleccionar entre la multiplicidad de materiales que hay a su alcance. En esta línea, la de facilitar la evaluación del conocimiento y de la variedad de materiales didácticos digitales, se ocupa la investigación: La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos. En la que participan tres equipos de investigación radicados en contextos territoriales diferentes, con el objeto de analizar el estado actual de la producción, distribución y utilización pedagógica en las aulas de primaria de los contenidos digitales educativos en una muestra de tres comunidades autónomas de España –Canarias, Galicia y València– (Sanabria, Álvarez y Peirats, 2017).

Pero para comenzar a seleccionar los materiales didácticos digitales (MDD), es

necesario conceptualizarlos. Según Area (2017), pueden ser definidos como un paquete estructurado didácticamente de objetos digitales en línea dirigido a facilitar al alumnado el desarrollo de experiencias de aprendizaje en torno a una unidad de saber o competencia. Son materiales para la educación formal, ya que en ellos subyace una propuesta o proyecto de desarrollo curricular. De forma más general, Giammatteo y Álvarez (2017) consideran que comprenden no solo recursos tecnológicos diseñados para la enseñanza, sino también otras herramientas que, si bien pueden haber sido elaboradas con fines diferentes, son utilizadas con finalidad didáctica. Así, pueden abarcar tanto los materiales disponibles en la Web, que responden a una autoría variada, como otros más personalizados, elaborados o adaptados por el docente o los mismos estudiantes.

Respecto a las características que los identifican, todos comparten entre sí una serie de principios de referencia que los distinguen como: poseer un storytelling o narrativa que dé sentido y significado a su utilización pedagógica; plantear retos y desafíos al alumnado que impliquen la activación de procesos intelectuales de comprensión, de análisis, de contraste y de síntesis sobre el conocimiento; «emocionar» (provocar emociones) no solo activar la dimensión cognitiva del aprendizaje; ser interactivo; proporcionar un entorno comunicativo, a modo de red social, entre todos los miembro de una misma clase, tanto entre estudiantes como entre estos y el profesor; y finalmente, proporcionar un escritorio de gestión personalizado tanto al docente como a cada uno de los estudiantes (Area, 2017).

Aunque la repercusión de la implementación de estos materiales en la educación es todavía objeto de estudio, hay algunos autores, como el anteriormente citado, que consideran que el MDD debe ser como una metamorfosis del relato cultural y de la funcionalidad pedagógica para la escuela actual y no solo de sus atributos tecnológicos. Pues, como apunta Quirós (2009), solo si estos recursos didácticos digitales se aplican como estrategias para la innovación dentro del proceso de enseñanza, y si hay una clara mediación pedagógica, se asegura el aprendizaje significativo en los estudiantes.

En cuanto a la inclusión educativa, esta sociedad digitalizada, como estamos viendo, representa un cambio de paradigma que emerge como oportunidad para repensar, desde una perspectiva histórica, la cultura escolar y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Integrar las TIC en el contexto educativo permite aplicar recursos específicos y aportes significativos que impliquen una mejora en la calidad educativa de todos los estudiantes. Esta integración promueve la

educación digital inclusiva, es decir, facilita a las personas con diferentes capacidades el acceso al currículum escolar, así como su aprendizaje y participación en todas las actividades que se desarrollan en el aula y en el centro. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (vigente en España desde mayo de 2008) así como la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 (2010), citadas en la LOMCE (2013), reconocen la relevancia de poder acceder al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, a quienes se les habrá de garantizar, además, una educación y una formación inclusiva de calidad. Con sus aportes, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) hace reflexionar sobre los principios pedagógicos que sostienen el trabajo con los MDD, ya que ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, y técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer las múltiples necesidades (Villoria y Fuentes, 2015) reforzando las ideas del qué, el cómo y el por qué enseñar y evaluar.

Apoyándose en este marco, la educación inclusiva exige hoy en día el manejo de todos aquellos recursos que puedan ayudar a promover la multialfabetización para favorecer el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes. Resultará fundamental en este proceso el desarrollo de una serie de condiciones que favorezcan la equidad educativa y la eliminación de todas las barreras para el aprendizaje, lo que puede conseguirse a través de:

• La promoción de las alfabetizaciones múltiples.

• El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes.

• Una cultura educativa de la cual todos se sientan partícipes.

Con el fin de estudiar con profundidad el alcance y la repercusión del uso de los MDD en contextos inclusivos, se ha considerado conveniente realizar un análisis bibliométrico sobre el tema. Este tipo de análisis aporta datos sobre la actividad científica y la situación del objeto de estudio (Tomás-Gorriz y Tomás-Casterá,

2018). Según estos autores, la bibliometría consiste en analizar los rasgos cuantificables de la literatura científica. Los indicadores bibliométricos son válidos en aquellas áreas en las que las publicaciones son un resultado esencial de la investigación, por lo que su validez es máxima en el estudio de las grandes áreas donde predomina la publicación científica, como ocurre con la educación. Asimismo, siguiendo las consideraciones de Bordons y Zulueta (1999) sobre la fiabilidad de los estudios bibliométricos según el tamaño del área de estudio, se ha considerado conveniente realizar un mesoanálisis, con el fin de analizar la producción sobre la temática registrada en un área del conocimiento completa: las Ciencias Sociales (King, 1978).

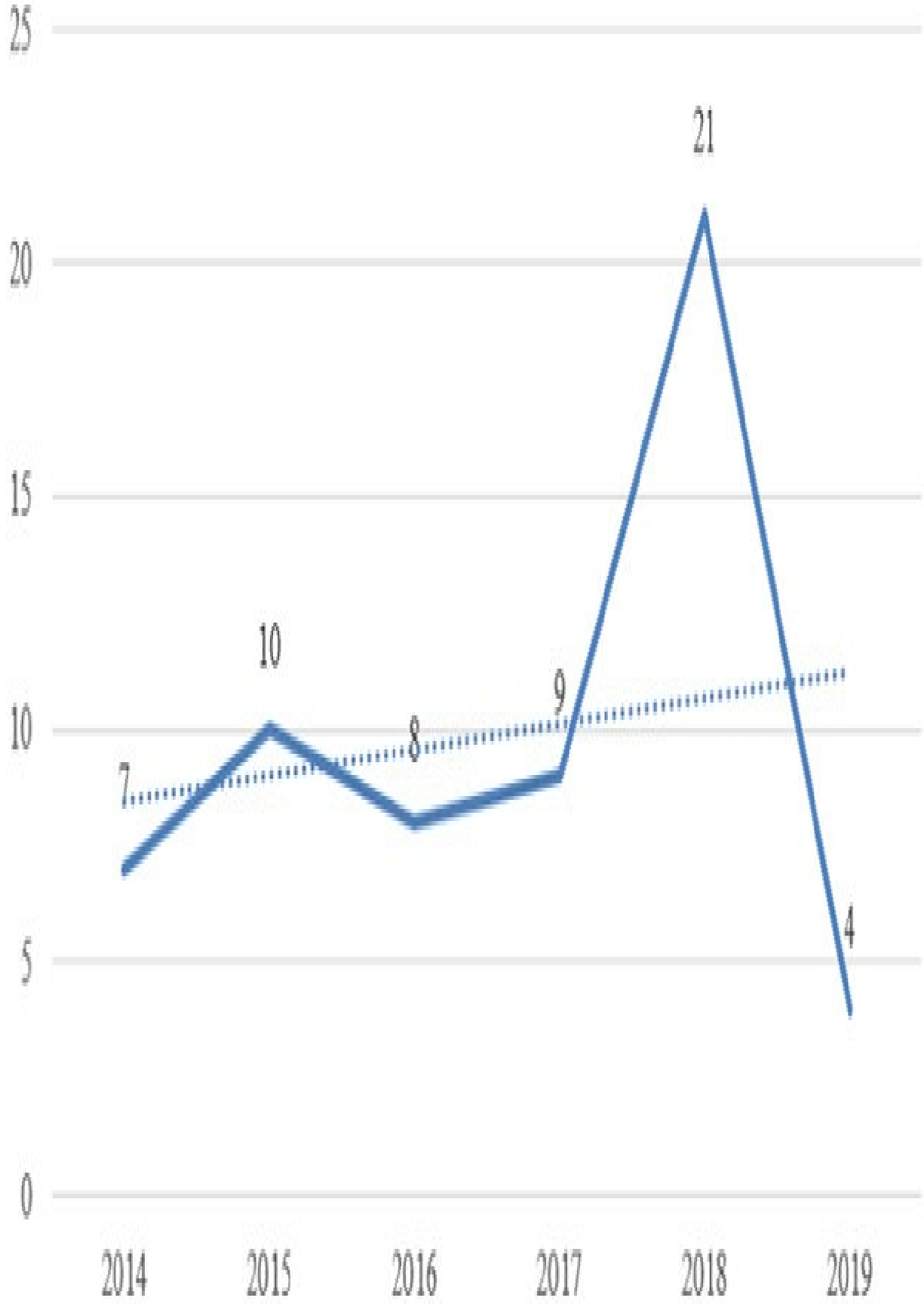
Partiendo de la premisa de que las bases de datos bibliográficas son la principal fuente de información que se utiliza en los estudios bibliométricos y de que la validez de un estudio dependerá en gran medida de que la base de datos seleccionada cubra de forma adecuada el área objeto de estudio, se ha seleccionado la base Scopus, pues ha sido considerada por varios autores (Granda, Alonso, García, Solano, Jiménez y Aleixandre, 2013; Hernández, Sans, Jové y Reverter, 2016) como la más completa en cobertura temporal y en número de títulos por área. Como referencia para la búsqueda en dicha base de datos se han empleado los términos: digital AND didactic OR teaching AND material AND school OR educat* AND inclusion y se han incluido los documentos depositados hasta el 28 de marzo de 2019. El número de resultados obtenidos fue de 1286 e incluía publicaciones desde 2010; sin embargo, se consideró más adecuado limitar la búsqueda a las publicaciones de acceso abierto (para poder realizar consultas en su contenido) depositadas entre 2014 y 2019 y al área de las Ciencias Sociales; con dichas restricciones se obtuvieron un total de 59 documentos.

Para el análisis de datos se ha empleado también la herramienta Vosviewer (Van Eck y Waltman, 2010) con el fin de llevar a cabo la construcción y representación gráfica de mapas de coocurrencia, con conteo fraccional, ya que ha demostrado ser preferible al completo (Perianes, Waltman y Van Eck, 2016). Además, se han establecido como categorías de análisis un conjunto de indicadores de productividad científica, colaboración e impacto (Aleixandre et al., 2017) y se han identificado los términos más empleados en los documentos.

Respecto a los resultados sobre productividad científica, se destaca, en primer lugar, el número de documentos encontrados sin filtro temporal: 1286, como ya se ha comentado. Estos datos implican un amplio repertorio de publicaciones en

un breve periodo temporal e indica que nuestro objeto de estudio constituye una temática relativamente reciente y en auge. Entre dichos documentos se seleccionaron para el análisis los 59 que cumplieron los criterios de inclusión y que únicamente representan un 4,58 % del total de documentos publicados en los últimos 10 años. Tal y como muestra la figura 1, el incremento en el número de publicaciones realizadas en los últimos años es considerable y la tendencia es creciente. Muestra de ello es que ya en el primer trimestre de 2019, existen cuatro registros en Scopus sobre la temática (Batchelor, 2019; Kouvara, Karasoula, Karachristos, Stavropoulos y Verykios, 2019; Lee y Blanchard, 2019; Susinos, Rodríguez, Calvo y Saiz, 2019).

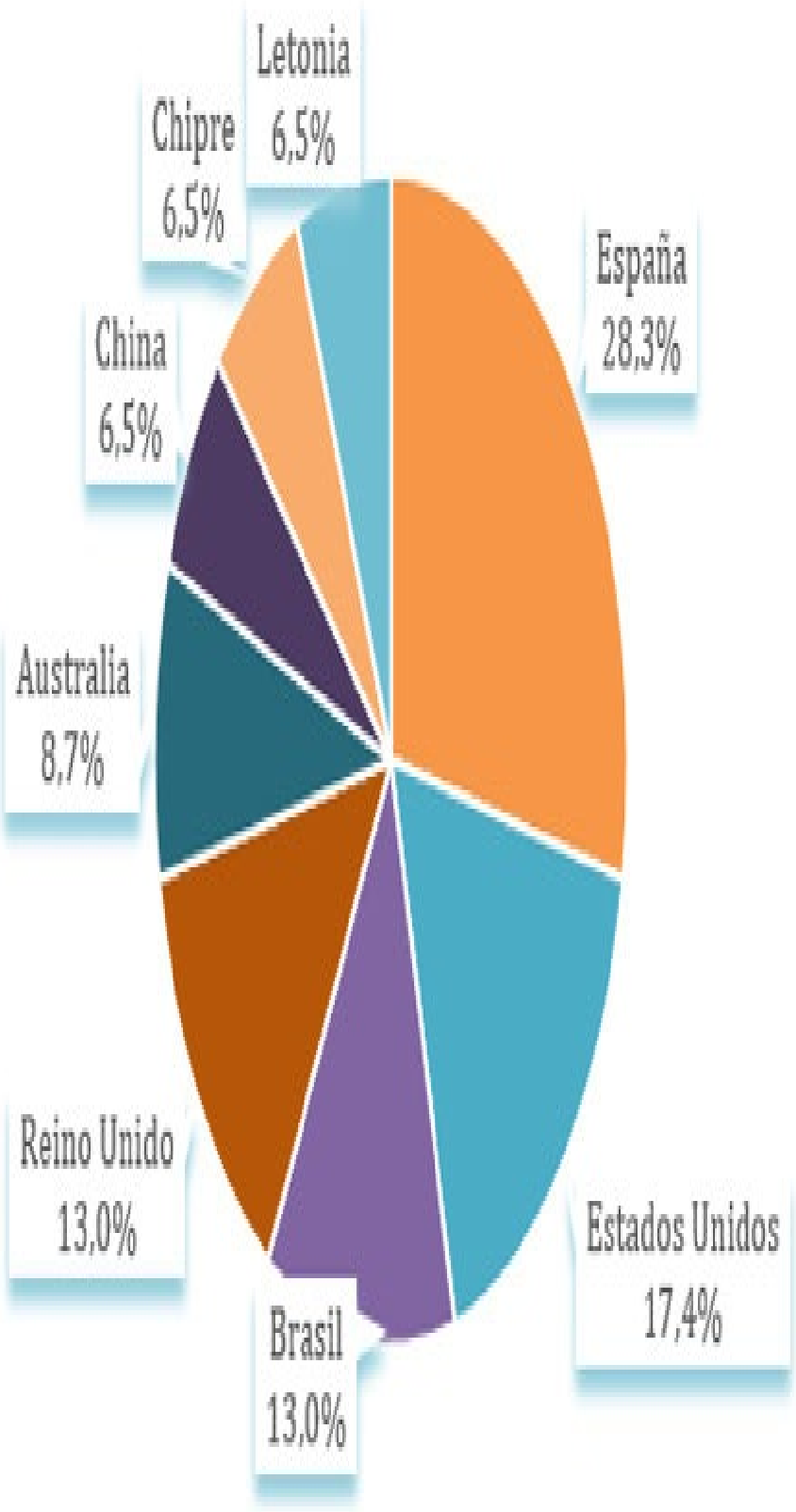
Figura 1. Frecuencia de publicaciones de Scopus.


25
20
15
10
5
0
21
10
9
8
7
4
2014
2015
2016
2017
2018
2019

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, respecto al análisis del tamaño bibliométrico por país, tal y como podemos observar en la figura 2, destaca el lugar predominante de España, con casi el doble de documentos que la siguiente nación. Es de destacar que nuestro país sea puntero con el 22 % de las publicaciones registradas y que, además, incluya entre ellas, uno de los artículos más citados, concretamente el de Atenas y Havemann (2014), con 15 citas. Los siguientes son EE. UU., con ocho documentos, seguido de Brasil y el Reino Unido, con seis; Australia, con cuatro, y China, Chipre y Letonia, con tres artículos.

Figura 2. Distribución de publicaciones por país.


Letonia
6,5%
Chipre
6,5%
España
28,3%
China
6,5%
Australia
8,7%
Reino Unido
13,0%
Estados Unidos
17,4%
Brasil
13,0%

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la colaboración, en la tabla 1 se presentan los datos sobre el número de autores que firman cada documento. Destaca que más del 74 % de los textos cuentan con la autoría de dos o más investigadores, por lo que el índice de colaboración es alto; lo más habitual son los trabajos firmados por dos autores (25,4 %), un resultado equivalente al de los autores que escriben de forma independiente. Es también destacable que se registren tantas obras con autor único. Siete es el número máximo de autores firmantes registrado, como así ocurre en el artículo de Oleson, Mendez, Steine-Hanson, Hilderbrand, Perdriau, Burnett y Ko (2018).

Tabla 1. Número de firmantes y número de citas por documento.

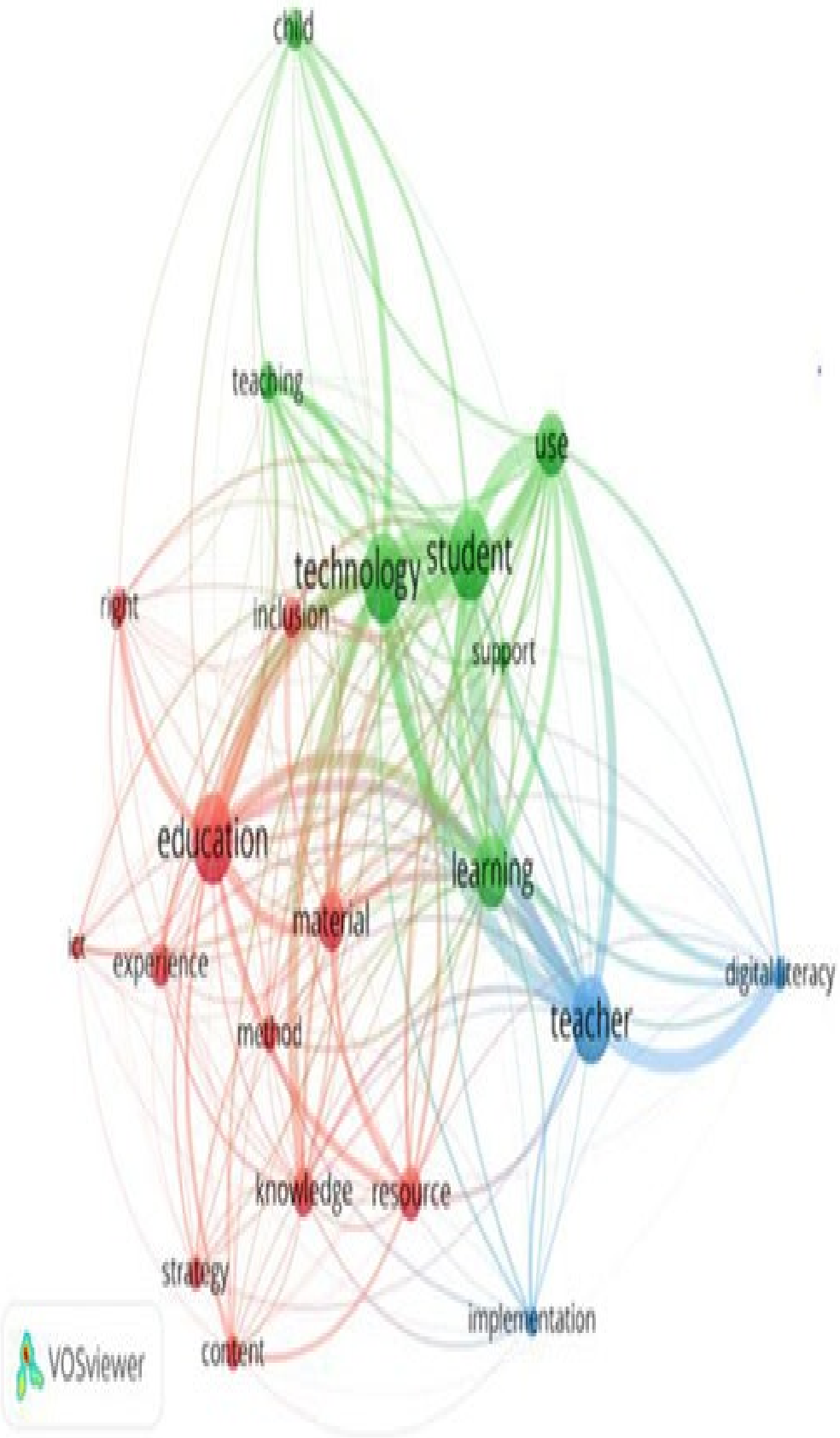
Númer de autores	%	Número de citas recibidas
1 2 3 4 5 o más	15 15 14 8 7	0 1-2 3-5 6-10 10-30 30 o más

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al impacto, también la tabla 1 recoge en la parte derecha el número de citas recibidas por los documentos analizados. Destaca que más de un 49 % de los documentos no tienen cita alguna, aunque esto coincide con los últimos años de publicación (2017-2019). La mayoría de los documentos que han sido citados alguna vez tienen más de tres y destaca un único documento con más de 30, en el que Erdt, Fernández y Rensing (2015) realizan una evaluación sobre los sistemas más recomendados para el aprendizaje mejorado por las tecnologías (Technology Enhanced Learning).

Por último, en cuanto a los grandes ejes de la investigación en el campo, destaca la existencia de cuatro grandes clústeres, tal y como puede observarse en la figura 3, dos de ellos giran en torno a los sujetos y a los procesos implicados; por una parte, el alumnado (student, child, learning) y, por otra, el profesorado (teacher, teaching, experience); el tercero de ellos gira en torno a lo educativo en sí (en el que aparecen términos tan importantes como knowledge, content, development, material, method, strategy y, por último, el clúster sobre tecnología (technology, ICT, use, resource, implementation, digital literacy). Es de destacar que también se observa de forma repetida vocabulario relacionado con la inclusión (inclusion, support, right).

Figura 3. Mapa de coocurrencia de términos.


child
teaching
use
technology
student
right
inclusion
support
education
learning
material
experience
digital literacy
teacher
method
knowledge
resource
strategy
implementation
content
VOSviewer

Fuente: VOSviewer.

3. De la teoría a la práctica

En este apartado procederemos a analizar el contenido de diversas investigaciones que analizan, desde diferentes enfoques, la utilización de los MDD para la inclusión educativa. Se justifica la elección en el hecho de que las formas en que las TIC pueden contribuir al desarrollo de entornos de aprendizaje que tengan en cuenta la diversidad de los estudiantes, representan una investigación prioritaria en el marco educativo (Batanero, Tadeu y Cabero, 2018).

Entre los beneficios que aportan los materiales digitalizados en entornos de aprendizaje inclusivos destacamos que fomentan la participación y el desarrollo de espacios educativos más equitativos, acogedores e inclusivos (Susinos-Rada et al., 2019); facilitan el trabajo docente, motivan al alumnado y amplían las formas y modos de aprendizaje (Colás-Bravo y Lozano, 2011); del mismo modo, mejoran también el rendimiento de los estudiantes y su autonomía, colaboración e interacción (Mourao y Netto, 2019) y suponen una oportunidad para avanzar hacia un modelo de enseñanza más personalizada (Azorín y Arnaiz, 2013).

Pero, sobre todo, citamos cuatro características que se consideran especialmente relevantes para poder atender a la diversidad de las aulas: 1) la versatilidad, que es la capacidad de adaptarse con facilidad y rapidez a diversas funciones; 2) la capacidad de transformación para cambiar de formato y convertirse; 3) la marcación, que supone el etiquetado y organización del contenido, y 4) la conectividad, con la cual consigue relacionar un contenido con otro (Alba, 2012).

Aunque el potencial de este tipo de materiales es alto, destacamos la necesidad de emplear la pedagogía en la implementación de estos MDD, utilizando la tecnología como una excusa para avanzar hacia un modelo de innovación en la práctica, como el que sustenta la educación inclusiva (García y López, 2012). Pues citando el trabajo realizado por Lozano, Ballesta, Cerezo y Alcaraz (2013) sobre alumnado con TEA, la incorporación de la tecnología en la intervención debe acompañarse también de una reflexión metodológica y replanteamiento de

la organización escolar y del aula.

Para conocer la oferta en línea de MDD en la atención a la diversidad, recogemos la investigación de Mato-Vázquez, Castro-Rodríguez y Pereiro-González (2018), centrada en el área de matemáticas. Sus resultados reflejan que el abanico de oferta en línea es amplio, pero no favorece en gran medida el desarrollo de proyectos educativos abiertos, flexibles, que tengan en cuenta diferentes ritmos de aprendizaje y que faciliten la atención a la diversidad individual y colectiva. Así también lo recoge la investigación de Fernández, Román y Homrani (2017), que analiza el conocimiento que posee el profesorado de Educación Primaria sobre la aplicación de las TIC en personas con discapacidad, y en el que concluyen que los maestros emplean poca variabilidad de materiales con dichos estudiantes. Aunque este estudio apunta como posibles causas la falta de formación y, por tanto, una baja competencia del profesorado.

En contraposición a la descarga o compra de MDD, son varios los trabajos que apuntan a que el futuro se sitúa en el punto donde los docentes aprendan a diseñar y crear las actividades de forma accesible, y que beneficien a todo el alumnado (Serrano, Palomares y Garrote, 2013). Es decir, que uno de los principales desafíos para repensar la educación de este siglo XXI puede ser, recordando la metáfora de Prensky (2010), apostar por la formación inicial de los «inmigrantes digitales», maestros y maestras que, pese a no haber nacido ni haberse formado utilizando la particular «lengua digital» de videojuegos e internet; tienen la necesidad, y casi la obligación, de aprenderla. Un lenguaje que los estudiantes, no solo no temen, sino que conocen y dominan como «nativos digitales» que son. Consideramos, entonces, una prioridad la formación de los maestros y maestras, para que puedan ser quienes, primero conozcan y posteriormente diseñen recursos acordes a las necesidades vigentes de su alumnado, y un claro ejemplo son los materiales didácticos digitales.

4. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2003). «Desarrollo de sistemas educativos inclusivos». Ponencia presentada en el congreso Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva (pp. 19-36). San Sebastián: Gobierno Vasco.

— (2004). «El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?». Journal of educational change, 5(4): 1-20.

Alba, C. (2012). «Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de la enseñanza accesible». En: Navarro, J.; Fernández, M. T.; Soto, F. J.; Tortosa, F. (coords.) (2012). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en: <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/>. Consultado en abril de 2019.

Aleixandre, R. (2010). «Bibliometría e indicadores de producción científica». En: Jiménez, J.; Argimon, J. M.; Martín, A.; Vilardell, T. (eds.). Publicación científica biomédica: cómo escribir y publicar un artículo de investigación (pp. 363-384). Barcelona: Elsevier.

Area, M. (2017). «La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg». Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 16(2): 13-29.

Area, M.; Pessoa, T. (2012). «De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0». Comunicar, 38: 13-20.

Area, M.; Rodríguez, J. (2017). «De los libros de texto a los materiales didácticos digitales». RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 16(2): 9-12.

Azorín, C. M.; Arnaiz, P. (2013). «Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa». Etic@net, 13(1): 14-29.

Batanero, J.; Tadeu, P.; Cabero, J. (2018). «ICT and disabilities. Construction of a diagnostic instrument in Spain». Journal of Social Studies Education Research, 9(3): 332-350.

Bordons, M.; Zulueta, M. (1999). «Evaluación de la actividad científica a través de indicadores bibliométricos». Revista Española de Cardiología, 52(10): 790-800.

Cabero, J.; Llorente, M. C. (2008). «Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas». Quaderns digitals, 51: 1-8.

Cepeda, O.; Gallardo, M. I.; Rodríguez, J. (2017). «La evaluación de los materiales didácticos digitales». RELATEC, 16(2): 81-95

Colás-Bravo. P.; Lozano, J. (2011). «Escuelas Inclusivas y TIC». Revista Comunicación y Pedagogía, 249: 15-20.

Díaz, S. R.; Ferreira, M. A. (2010). «Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización». Revista Internacional de Sociología, 68(2): 289-309.

Erdt, M.; Fernandez, A.; Rensing, C. (2015). «Evaluating recommender systems for technology enhanced learning: a quantitative survey». IEEE Transactions on Learning Technologies, 8(4): 326-344.

Fernández, J. M.; Román, P.; Homrani, M. (2017). «TIC y discapacidad. Conocimiento del profesorado de educación primaria en Andalucía». Aula Abierta, 4: 65-72.

García, M.; López, R. (2012). «Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad». Profesorado, 16(1): 277-293.

Giammatteo, M.; Álvarez, G. (2017). «Análisis del aprovechamiento de las tecnologías digitales en el portal educativo argentino educ.ar». Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 4(8): 42-67.

González, A. E.; Cano, A. M. (2013). Inclusión educativa y profesorado

inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos, vol. 122. Narcea.

Granda, J. I.; Alonso, A.; García, F.; Solano, S.; Jiménez, C. A.; Aleixandre, R. (2013). «Ciertas ventajas de Scopus sobre Web of Science en un análisis bibliométrico sobre tabaquismo». Revista española de documentación científica, 36(2): 1-11.

King, J. (1987). «A review of bibliometric and other science indicators and their role in research evaluation». Journal of Information Science, 13(5): 261-276.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE de 10 de diciembre de 2013. Artículo V del Preámbulo.

Lindqvist, B. (1994). «Informacion sobre Educacion Inclusiva». United Nations Rapporteur. Disponible en: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>. Consultado en abril de 2019.

López, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. Málaga: Aljibe.

López, M.; Echeita, G.; Martín, E. (2017). «Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado». Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4: 155-176.

Lozano, J.; Ballesta, F.; Cerezo, M. C.; Alcaraz, S. (2013). «Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA)». Revista Fuentes, 14: 193-208.

Mato-Vázquez, D.; Castro-Rodríguez, M. M; Pereiro-González, M. C. (2018). «Análisis de materiales didácticos digitales para guiar y/o apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas». @tic Revista d'Innovació Educativa, 20: 72-79.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). Educación digital inclusiva para alumnos con discapacidad intelectual. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina - Aprender Conectados.

Mourao, A. B.; Netto, J. F. M. (2019). «Inclusive Model for the Development

and Evaluation of Accessible Learning Objects for graduation in Computing: A Case Study». Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE 2018-Octubre.

Narodowski, M. (2008). «La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans». REICE, 6(2): 19-26.

Oficina de Naciones Unidas (2008). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ginebra, Suiza.

Perianes-Rodriguez, A.; Waltman, L.; Van Eck, N. J. (2016). «Constructing bibliometric networks: A comparison between full and fractional counting». Journal of Informetrics, 10(4): 1178-1195.

Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Distribuidora Sek.

Quirós, E. (2009). «Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea». Educare, 13(2): 47-62.

Rodríguez, H.; Jiménez, M.; Sánchez, S. (2018). «Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva». Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(1): 185-217.

Rodríguez, J.; Martínez-Bonafé, J. (2016). «Libros de texto y control del curriculum en el contexto de la sociedad digital». Cadernos Cedes, 36(100): 319-336.

San Martín, A.; Peirats, J. (2017). «Repensando la labor pedagógica en la escuela. Del libro de texto a los textos sin libros». TELOS, 106: 39-46.

Sanabria, A. L.; Álvarez, Q.; Peirats, J. (2017). «Las políticas educativas en la producción y distribución de materiales didácticos digitales». RELATEC, 16(2): 63-77.

Serrano, I.; Palomares, A.; Garrote, D. (2013). «Propuestas innovadoras para favorecer el uso de las TIC y propiciar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual». Ensayos, 28: 61-74.

Susinos-Rada, T.; Calvo-Salvador, A.; Rodríguez-Hoyos, C.; Saiz-Linares, Á. (2019). «ICT for Inclusion. A Student Voice Research Project in Spain». Magis,

Revista Internacional de Investigación en Educación, 11(23): 39-54.

Tomás-Górriz, V.; Tomás-Casterá, V. (2018). «La Bibliometría en la evaluación de la actividad científica». Hospital a Domicilio, 2(4): 145-163.

Unesco (2005). «Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All». París: Unesco. Disponible en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>. Consultado en abril de 2019.

Van Eck, N. J.; Waltman, L. (2011). «Text mining and visualization using VOSviewer». arXiv preprint arXiv: 1109.2058.

Villoria, E. D.; Fuentes, S. S. (2015). «Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad». Aula abierta, 43(2): 87-93.

Wigdorovitz, A. (2008). «El concepto de Inclusión Educativa: definición y redefiniciones». Políticas Educativas-Campinas, 2(1): 1-12.

11. Esta contribución forma parte del proyecto de tesis doctoral con referencia FPU17/00372 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

12. Por lo que este texto se deriva del proyecto de investigación «La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos» (EDU2015-64593-R), financiado por Programa Estatal I+D+i Retos Sociedad Convocatoria 2015.

Índice

Sumario

Prólogo: Invitación a leer, invitación a pensar

Introducción: Repensemos la educación

BLOQUE I: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y ACCIONES EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO FORMAL E INFORMAL

1. Influencia de los cambios sociales en la formación de profesorado de Educación Secundaria

1. Del CAP al Máster de Profesorado de Educación Secundaria

2. Cambios en las sociedades que influyen en la educación

2.1. La presión por los contenidos y su aprendizaje

2.2. Nuevas tecnologías y su aplicación en la educación

2.3. Trabajo colaborativo y cooperativo

2.4. Dominio de distintos idiomas

2.5. Las relaciones interpersonales como eje central de la educación

2.6. El papel de la ciudadanía en las sociedades

2.7. La diversidad como eje central en el discurso educativo

2.8. Convivencia como proceso de comunicación social

3. Referencias bibliográficas

2. La tradición investigadora en el campo de la organización escolar

1. Introducción

2. La Didáctica y la Organización Escolar: un planteamiento integrador del área

3. Análisis diacrónico de las investigaciones en el campo de la organización escolar

4. Conclusiones

5. Referencias bibliográficas

3. La Didáctica en la formación de las maestras y los maestros

1. Introducción

2. La Didáctica como disciplina: concepto

3. Educación, enseñanza, aprendizaje e instrucción, versus adoctrinamiento, inculcación y adiestramiento

4. Didáctica y currículum

5. La Didáctica en la formación de las maestras y maestros

6. Referencias bibliográficas

4. Inclusión educativa y superación de las desigualdades a través del colpbol

1. ¿De dónde venimos?

2. Algunas cuestiones abiertas

3. El colpbol como práctica educativa efectiva

4. La metodología seguida

5. Los resultados alcanzados

6. A modo de conclusiones

7. Referencias bibliográficas

Reconocimientos

5. Comunidades virtuales que aprenden

1. Introducción

2. Comunidad para crear, cooperar y experimentar: Fab lab projects

3. La comunidad detrás del robot: Ottodiy

4. Comunidad que aprende y lucha por el cambio climático: #Porelclima

5. Comunidad de las comunidades juveniles: Edgeryders

6. Comunidad para preguntar y preguntar: Quora

7. Una línea de investigación emergente: la educabilidad en comunidades virtuales

8. Referencias bibliográficas

BLOQUE II: DESAFÍOS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

6. Los estudios culturales (de género) y la semiótica (feminista) como desafíos para la educación del siglo XXI

1. La educación como trabajo cultural (e intelectual)

2. Estudios culturales (semiótica) y educación

3. Pedagogía/política cultural

4. Estudios culturales de género y semiótica feminista para una coeducación audiovisual del siglo XXI

5. Referencias bibliográficas

7. ¿Habría sido Delia Derbyshire una estudiante engaged? Análisis del compromiso del estudiantado de Imagen y Sonido en la provincia de València

1. Introducción

2. Enseñar para la técnica o para el análisis: los medios de comunicación hoy

3. Aproximación al estudio de los itinerarios en el contexto de la Formación Profesional en la provincia de València

4. Los jóvenes que estudian la rama profesional Imagen y Sonido en la provincia de València

4.1. Caracterización sociodemográfica

4.2. Situación respecto de los estudios

4.3. Engagement afectivo, cognitivo y conductual y académico

5. A modo de conclusiones para el futuro

6. Referencias bibliográficas

8. Diversidad sexual, afectiva y de género en el ámbito universitario

1. Dignidad ¿para todos?

2. Estado actual del tema

3. Diversidad sexual, percepciones y alumnado universitario

4. Metodología

5. Resultados

6. Conclusión

7. Referencias bibliográficas

9. Construyendo el discurso del emprendimiento social: estudio Delphi para su caracterización

1. Introducción

1.1. Incidencia del contexto socioeconómico en el surgimiento de la Economía Social y el impulso al emprendimiento social

1.2. El aporte educativo al desarrollo del emprendimiento social

2. Metodología y diseño de la muestra

3. Resultados

4. Conclusiones

5. Referencias bibliográficas

10. Pedagogías contestatarias: los tantos mundos posibles

1. Introducción: cuestionar(nos) para pensar las pedagogías

2. Conclusión

3. Referencias bibliográficas

11. Estrategias de la Unión Europea e Iniciativas de Igualdad de Género en STEM

1. Políticas STEM en la Unión Europea

2. La igualdad de género en los Objetivos de Desarrollo Sostenible

3. Iniciativas de igualdad de género en STEM

4. Referencias bibliográficas

12. El desafío de la participación escolar: la irresistible tentación de tejer relaciones familia-escuela

1. Abrimos hilo...

2. En la rueca de la participación escolar

2.1. El hilo de Ariadna: la participación escolar en nuestra historia reciente

2.2. Hilando el concepto de participación escolar

3. Participar en la escuela actual: ¿abriendo hilos o tejiendo relaciones?

3.1. Participación ubicua

3.2. Participación extendida

4. Conclusiones

5. Referencias bibliográficas

13. ¿Cómo percibimos la educación inclusiva? Análisis de algunas controversias clásicas sobre el tema

1. Introducción

2. No todos percibimos de la misma manera los procesos de inclusión educativa

3. El lenguaje afecta a nuestra manera de entender la educación inclusiva

4. Conclusiones

5. Referencias bibliográficas

14. Los materiales didácticos digitales y la educación inclusiva

1. Introducción

2. Los materiales didácticos digitales

3. De la teoría a la práctica

4. Referencias bibliográficas